



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Kunskap för att styra eller kunskap för att förstå?

En diskursanalys av överlämningsdokument från  
förskola till förskoleklass

Catarina Andishmand

---

Uppsats:	Magister uppsats i pedagogik 15 hp
Kurs:	PDA 161
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2010
Handledare:	Ulf Christiansson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT10-2611-06 PDA161

## Abstract

Uppsats:	Magister uppsats i pedagogik 15 hp
Kurs:	PDA161
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2010
Handledare:	Ulf Christiansson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT10-2611-06 PDA161
Nyckelord:	Överlämningsdokument, dokumentation, förskola, förskoleklass, mall, diskursanalys, makt och vetande

---

**Syfte:** Vi har sedan början av 1900-talet observerat och bedömt barn i förskolan med utgångspunkt i olika teorier men genom att nu föra fram dokumentation som en rättighet för barnet och som ett sätt att etablera en "röd tråd" i barn och ungas lärande ställs vi inför en ökad dokumentationspraktik. Vi behöver därför lyfta vilket innehåll dokumentationen bör ha och reflektera över vilka etiska övervägningar som behöver göras. Det överordnade syftet med denna studie är att belysa och problematisera innehållet i de individuella dokument som skrivs för förskolebarn och som överlämnas, i samband med övergången, från förskola till förskoleklass. Mina frågeställningar är:

Vilka diskurser framträder i dokumenten?

Vilket innehåll har diskurserna?

Vilka subjektspositioner skrivs fram i överlämningsdokumenten?

**Teori och metod:** Med utgångspunkt i poststrukturalismen och med en metodologisk mix har jag kombinerat, med utgångspunkt i Foucaults teorier om makt och vetande, Faircloughs verktyg för textanalys och Laclau & Mouffes begrepp, ekvivalens och nodalpunkt och studerat 34 individuella dokument som skrivs i förskolan och överlämnas till förskoleklassen.

**Resultat:** Mitt huvudresultat är att mallarnas konstruktion framstår som styrande för de subjektspositioner som skrivs fram i dokumenten. Mallarnas konstruktion inbjuder till att rikta blicken mot det barnet behöver hjälp med eller utveckla och kan därmed komma att bidra till framskrivningar av barnens brister och avvikelser. Dokumentens normaliserande funktion blir tydlig i mallarna och framskrivningarna av förskolebarnet. Utöver att vara ett normaliserande dokument kan dokumentationen bli ett sorteringsinstrument då sökandet efter barn i behov av stöd kan medföra att vi erbjuder och skapar en subjektsposition som barnet antar och identifierar sig med. Den bild av barnet som förmedlas genom ett överlämningsdokument kan därmed leda till inkludering eller segregering för barnet beroende på flera faktorer.

## Förord

Vad vore Batman utan Robin, vad vore Sherlock Holmes utan Watson? Vad vore jag utan min kompetenta kompis som förstår att "svart inte är motsatsen till vitt", som vet att jag kommer att starta locket när jag dragit i nödbromsen och dessutom inser vikten av att reda ut begreppet agonism en sen fredagskväll. Vem kan bättre förstå hur man kan försvinna in i dimman och bli uppslukad av en antologi som handlar om makt och vetande? Som en cykel utan stödhjul har jag skrivit den här uppsatsen men tack vare min kompetenta kompis och många fler har jag lyckats hitta "den röda tråden".



# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
<b>Bakgrund.....</b>	<b>5</b>
Elevdokumentation.....	6
Överlämningsdokument.....	6
Tidigare forskning om elevdokumentation.....	7
<b>Observerandets och dokumenterandets praktiker .....</b>	<b>9</b>
Förskolans framväxt .....	9
Pedagogisk dokumentation i förskolan .....	12
Individuella utvecklingsplaner i förskolan .....	13
Individuella utvecklingsplaner i skolan .....	13
<b>Teoretiskt perspektiv .....</b>	<b>15</b>
Makt och styrning.....	15
Poststrukturalism .....	15
Diskurs .....	15
Makt och vetande.....	16
Governmentality .....	17
Teknologier för styrning .....	17
Pastoral makt.....	18
Subjekt, positioner och identitet.....	18
Identitetskonstruktion .....	19
<b>Tillvägagångsätt .....</b>	<b>21</b>
Empiri .....	21
Avgränsning.....	21
Diskursanalys.....	22
Analysverktyg .....	23
Tillförlitlighet och trovärdighet .....	24
Etik.....	24
<b>Resultat och analys.....</b>	<b>26</b>
Elevdokumentation i form av överlämningsdokument .....	26
Dokumentens utformning .....	26
Grupp 1 .....	27
Grupp 2 .....	29
Grupp 3 .....	31
Sammanfattning.....	31
Språkbruk i dokumenten.....	32
Pedagogens röst .....	33
Förskolebarnet-6-åringen.....	35
Det kompetenta förskolebarnet.....	35
Det icke kompetenta förskolebarnet .....	36
Det rika och kompetenta förskolebarnet.....	38
Delaktighet i dokumenten.....	39

<b>Diskussion .....</b>	<b>41</b>
Den röda tråden .....	41
Förskjutningar i begrepp och praktik .....	42
Föräldern som expert .....	44
Pedagogen som expert .....	44
Barnet som expert .....	46
Pedagogiska konsekvenser .....	47
Om studiens genomförande .....	48
Slutord .....	48
<b>Referenslista.....</b>	<b>49</b>
<b>Bilagor</b>	

## Inledning

Begreppet *den röda tråden* är en vanlig metafor i regeringens retorik för att främja dialog och demokrati i skolsystemet. Vi möts av vackra ord såsom *Lärare och pedagoger från alla skolformer samarbetar utifrån barnens och de ungas lärande för att utveckla den "röda tråden" från förskola till gymnasieskola.* (Skolplan för Göteborg 2007-2008) Vem kan invända mot detta? Men vad innebär det då att samarbeta för att utveckla den röda tråden?

Vi vet att många barn riskerar att falla mellan stolarna i övergången mellan barnavårdscentral, förskola, skola och gymnasium. En stor andel elever går varje år ut skolan med icke godkänt betyg i flera ämnen. I rapporter om barns ohälsa blir det tydligt att personal på förskolan tidigt förstått att dessa barn kan komma att göra och fara illa. Vi vill och behöver därför tidigt uppmärksamma barn som kan behöva stöd i sin fortsatta utveckling. I vår iver försöker vi hitta metoder och verktyg för att finna dessa barn och i den skolpolitiska debatten har elevdokumentation otvetydigt fått en central plats som metod för att säkra att vi finner dessa barn tidigt. Dokumentation av barns utveckling beskrivs som en rättighet för barn och föräldrar och införandet av Individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen har förts fram med argumenten allas rätt till utvärdering och återkoppling.

Att dokumentera barns utveckling är ingen ny företeelse. Vi har sedan början av 1900-talet observerat och bedömt barn i förskolan med utgångspunkt i olika teorier och med olika syften men genom att nu föra fram dokumentation som en rättighet för barnet ställs vi inför en ökad dokumentationspraktik och vi behöver fundera över om vi kan motivera det sätt vi dokumenterar på och om det ur ett etiskt perspektiv är försvarbart.

Metaforer är ett kraftfullt redskap för att driva argumentationer då de ofta döljer komplexitet. Det är därför viktigt att fundera över och ifrågasätta vad som ligger implicit i begreppet "den röda tråden"? En av de centrala idéerna med elevdokumentation är att överbrygga de klyftor som uppstår mellan de olika skolformerna och stadierna under ett barns uppväxt, men också som kunskapskontroll och likvärdig utbildning och detta med argumenten att säkra kvalitén under barnets skoltid.

Vi skriver nu individuella utvecklingsplaner och använder pedagogisk dokumentation för att synliggöra förskolebarnet och utvärdera verksamheten men implicit handlar det om statens styrning och kontroll och dokumentationen blir ett verktyg för att bedöma och examinera. Vi producerar underlag som kan ligga till grund för att definiera ett beteende eller egenskap som normalt eller onormalt och detta kan få konsekvenser för barns identitetsskapande.

Under min tid som yrkesverksam i förskolan blev jag engagerad i problematiken kring hur vi dokumenterar och framförallt lämnar över skriftlig information när det är dags för barnen att börja i förskoleklassen. Förskola och skola samverkade och utarbetade mallar som skulle fyllas i av förskolans pedagoger, ofta på skolans premisser med ett uttalat syfte att finna elever i behov av stöd därför att man tidigt behövde söka resurser. Jag kom därmed att fundera över vilket innehåll ett överlämningsdokument bör ha och reflektera över vilka etiska övervägningar som behöver göras. Mitt val av ämne för uppsatsen är alltså ingen slump. När jag ser tillbaka på mitt arbete i förskolan är det dokumentation och hur vi beskriver, det vill säga, skriver fram förskolebarnen som har varit en viktig och angelägen fråga för mig vilket naturligtvis speglar det perspektiv jag väljer att presentera.

## **Syfte och frågeställningar**

Jag vill med denna studie belysa och problematisera innehållet i de individuella dokument som skrivs för förskolebarn och som överlämnas från förskola till förskoleklass. Genom textanalys av 34 dokument insamlade i 7 förskoleklasser och med diskursanalys som teori och metod utgår jag därmed ifrån Foucaults tankar om makt och vetande. Med utgångspunkt i syftet ställs följande frågor:

- Vilka diskurser framträder i dokumenten?
- Vilket innehåll har diskurserna?
- Vilka subjekspositioner skrivs fram i överlämningsdokumenten?



## Bakgrund

Vårt behov av att kategorisera för att göra världen begriplig är ofrånkomlig. Vi har genom tiderna kategoriserat individer genom att definiera dem med hänsyn till den tid, plats och kultur vi lever i. Genom att sortera och benämna saker, människor och händelser gör vi världen begriplig och nya kategorier skapas ständigt. Genom att beskriva likheter och skillnader och därigenom få syn på gränsen för vad som är normalt och icke normalt är något människor i alla samhällen ägnar sig åt. Språket fyller också en social funktion genom att vi kan definiera oss själva i förhållande till andra.

Vi skapar gränser för vad som definieras som normalt genom att definiera det avvikande, det som Foucault benämner utestängningsprocedurer, vilket innebär att vem som helst, inte får säga vad som helst, när som helst (Foucault 1993, s.7). Ett exempel på detta är hur vi skapar diagnoser som beskriver avvikelser med utgångspunkt i ett normaltillstånd. Vid slutet av 1800-talet lagstadgades om s.k. "abnormskolor" för undervisning av döva, blinda och sinnesslöa barn. Åtgärderna skiftar också och det som ansågs som en adekvat åtgärd på 1930-talet är knappast godtagbart idag. Samhället kunde t.ex. besluta om sterilisering om man blev klassificerad som sinnesslö (Bergström & Boréus 2005). Diagnoser är alltså inte beständiga utan skiftar från tid till tid.

Genom att studera hur man definierar avvikelse, det onormala, kan man få syn på det som uppfattas som normalt. Genom att också finna diskursen för hur motståndet ser ut blir detta också synligt. Se till exempel; debatten mellan Christopher Gillberg (1996) och Eva Kärfve (2000) där diagnosen ADHD diskuterades, barnuppropet som var ett svar på nanny - pedagogiken och nu uppropet mot skriftliga omdömen i förskoleklassen. Genom att använda dikotomier för att beskriva världen konstruerar vi kategorier som sätter gränser där man antingen är innesluten eller utesluten. Man kan vara man eller kvinna, barn eller vuxen, frisk eller sjuk och beskriva fenomen som varmt eller kallt, bra eller dåligt, nyttigt eller onyttigt. Det är en helt mänsklig handling som bygger på en social konstruktion av ett fenomen men i detta ligger maktaspekter då avvikelserna är definierade av dem som uppfattar sig som normala.

Genom att definiera vad som är normalt- onormalt konstruerar vi nya kategorier som avskiljer individer eller grupper och vi beskriver dem som otillräckliga. Börjesson och Palmblad (2003) beskriver hur man i skolans värld definierat avvikelse från det normala i ett historiskt perspektiv och finner fyra olika grunder man använt för att särskilja; Barn som är kroppsligen sjuka och funktionshindrade, De stökiga och bråkiga barnen, Barn som halkar efter i förhållande till skolans kursplaner och måldokument och De mobbade barnen.(s.9)

Genom att t.ex. skapa nya diagnoser istället för att ifrågasätta vad vi mäter symtomen mot skapar vi en ny social kategori och detta blir lösningen på problemet, där vi använder oss av experter för att förklara och belägga våra nya kategorier. ADHD är t.ex. en symptomdiagnos som skapar en kategori för människor med likartade beteenden.

Konsensus om en kategori uppnås alltså genom förhandling mellan ett antal olika aktörer och fokus kan flyttas från stora komplexa problem i skola och samhälle till att bli individens (Foucault, 1993; Hacking, 1995). Kravet på skriftliga omdömen finns nu från år ett men röster höjs att för att det ska införas redan i förskoleklassen. Genom att kategorisera ett barn som *elev som riskerar att inte nå målen* i ett samhälle där det blir allt viktigare att nå målen har vi startat en hel rad åtgärder i form av åtgärdsprogram och särskilda insatser. Det kan också innebära att barnet antar denna identitet som en *elev som riskerar att inte nå målen*. "Genom att införa krav på skriftliga omdömen riskerar vi att få en stor grupp med elever som tidigt

kategoriseras som elev som riskerar att inte nå målen” (Sivenbring Olsson 2010, s.48). Jag beskriver utförligare hur man ser på identitet inom poststrukturalismen under rubriken subjekt, positioner och identitet.

Marianne Lundgren (2006) har i sin avhandling *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena* sökt svar på hur barn konstrueras till elever i riskzon och hur det pedagogiska arbetet kring dem utformats. Hon har i studien visat hur eleverna var föremål för ständiga korrigeringar, i syfte att anpassa dem till en uppskattad normalitet. Hennes resultat visade på att barnet blir ensamt bärare av definierad avvikelser i de normaliserande bedömningar som förekommer i den diskursiva praktiken där strävan efter att korrigera avvikelser var starkare än funderingar på hur de kan vara av godo.

Hacking (1995) menar att individer när de speglas av omvärlden som om de tillhör en viss kategori, när en kategori t.ex. har börjat användas i institutionella sammanhang, kan identifiera sig med denna och utveckla beteenden och känslor som kan bero på hur de har kategoriserats. Frågan är alltså vad kategoriseringen gör med den som kategoriseras. Ett exempel på konsekvenser av att identifiera sig med sin diagnos och andra som har samma diagnos är personer med Asperger syndrom som bildar eget ”community” och kallar sig ”Aspies”. Hacking (1995) talar om detta som looping effekten. Kategorin och den som kategoriserats förstärker varandra vilket i sin tur förändrar gruppens beteende och detta skapar nya kategorier. Kategoriseringen påverkar alltså människors självbild menar Hacking. Han skriver i sin artikel *The looping effects of human kinds*

To create new ways of classifying is also to change how we can think of ourselves, to change our sense of self-worth, even how we remember our own past. This in turn generates a looping effect, because people of the kind behave differently and so are different. That is to say the kind changes, and so there is new causal knowledge to be gained and perhaps, old causal knowledge can be jettisoned (s. 369).

## **Elevdokumentation**

Elevdokumentation förs fram som en metod för att underlätta övergångar mellan olika skolformer och stadier. Som ett led i denna politik ska alla elever i grundskolan sedan 2006 ha en individuell utvecklingsplan . I förskolan finns inte detta krav men på många håll skrivs ändå utvecklingsplaner i förskolan, genom politiska beslut inom den kommunala barn och utbildningsnämnden. Skolverket (2008a) bedömer att nästan hälften av landets kommuner har beslutat att införa IUP i alla förskolor.

## **Överlämningsdokument**

Det uppdrag pedagogerna i förskolan har enligt *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)* när det gäller barnens övergång till andra verksamheter är att ”finna former för att avrunda och avsluta förskoleperioden. Vid övergången till nya verksamheter skall särskild uppmärksamhet ägnas de barn som behöver särskilt stöd”. (s.12) På många håll skrivs handlingsplaner för hur övergångar mellan skolor/skolformer och arbetslag ska se ut. I planerna ingår hur samverkan ska ske i form av möten mellan barn, föräldrar och pedagoger men också att skriftlig dokumentation kan användas som ett verktyg vid övergången.

Det år barnen fyller sex år slutar de förskolan och går över till en annan skolform; förskoleklassen. Förskola och skola har olika kunskapstraditioner och två skilda diskurser möts här. I förskolan talar vi barn, omsorg, lek och i skolan talar man om elever, kunskap, mål undervisning och utbildning. Läroplan för förskolan och läroplan för det obligatoriska

skolväsendet uttrycker samma syn på kunskap, utveckling och lärande. Skillnaden är att Lpfö 98 inte innehåller mål för barnen att uppnå. ”Eftersom målen inte anger nivåer för barnens prestationer ska inte det enskilda barnets resultat eller prestationer utvärderas” (Skolverket, 2008b, s. 36) I förskolan är det alltså inte individen utan verksamheten som ska utvärderas.

## **Tidigare forskning om elevdokumentation**

På senare tid har flera avhandlingar skrivits om elevdokumentation. Ingela Andreasson (2007), Åsa Bartholdsson (2008), Lisa Asp Onsjö (2006) och Gunilla Granath (2008) har haft skolans praktiker som fokus. De har alla belyst konsekvenser av elevdokumentation och hur man genom dokumentationen språkligt kategoriserar elever. De visar också på de tekniker som numera är mer regel än undantag i svensk förskola och skola. De för alla fram den styrning eller rationalitet som benämns *governmentality* samt de ideologier och diskurser som bygger på denna politik som förs fram som elevens frihet och individuella val.

De studier som gjorts i förskolan som tar upp just dokumentation och individuella utvecklingsplaner (IUP) i förskolan är framförallt Ingela Elfström och Ann-Christine Vallberg Roth & Annika Månsson. Elfström (2005) har i sin avhandling undersökt användandet av IUP i förskolan och problematiserar hur utvecklingspsykologiska teorier tar sig uttryck i arbetet med individuella utvecklingsplaner i förskolan och hur man genom dokumentationen riskerar att ensidigt fokusera på individen istället för miljön och pedagogiken.

Vallberg Roth och Månsson (2006) har i sin studie *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan* samlat in planer i tre olika kommuner och deras resultat visade att det skiljde sig mellan kommunerna i hur man skrev fram barnet och vad som fokuserades i dokumentet beroende på flera faktorer. De visade bland annat att mallar var styrande för arbetet med individuella utvecklingsplaner och uppmanar till reflektion över vad och varför vi dokumenterar.

Anne-Li Lindgren och Anna Sparrman (2003) har skrivit en artikel om etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. De argumenterar för varför det är angeläget att föra in ett etiskt tänkande i dokumentationspraktiken i förskolan. De beskriver hur dokumentation förs fram som en metod för att reformera förskolans arbetssätt och hur detta enbart ses från ett vuxetperspektiv.

Hillevi Lenz Taguchi (2000) har skrivit flera böcker som alla berör pedagogisk dokumentation med inspiration från förskolorna i Reggio Emilia. Hon visar i sin avhandling *Emancipation och motstånd* hur pedagogisk dokumentation som ett förhållningssätt får frigörande effekter på barn och pedagoger genom att de tillsammans skapar kunskap. I hennes böcker synliggörs de dokumentationspraktiker som använder ett konstruktionistiskt förhållningssätt i motsats till den dominerande synen på vetenskap och lärande som hon menar fortfarande präglar svenska förskolor i hög grad.

Kristian Lutz (2009) har i sin avhandling *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern* problematiserat hur pedagoger i förskolan tvingats in i ett system av valideringsverktyg med dokumentation som IUP, RelationsUtvecklingsSchema (RUS) och åtgärdsprogram. I konkurrensen om resurser blir språket ett viktigt verktyg och i resursansökningarna stödjer man sig allt oftare på medicinska och biologiska förklaringar till barnens svårigheter och problem. Detta menar han öppnar upp för en neuropsykiatrisk sanningsregim. Att diagnoser är

A och O när det ska fördelas resurser blir tydligt i de analyser av ansökningar Lutz genomfört i sin studie. Trenden att dokumentera ser Lutz också i förskolans styrdokument och menar att de perspektiv som får sanningsvärde härrör från en omsvängning i USA. Lutz menar att den specialpedagogiska forskningen i USA starkt bidrar till att kategoriska och kompensatoriska synsätt på barns avvikelser har blivit en dominerande diskurs.(Ibid,s.15)

Charlotte Tullgren (2003) har skrivit avhandlingen *Den välreglerade friheten – Att konstruera det lekande barnet* och i den visat hur pedagogerna i förskolan genom leken styr barnen att bli självreglerande och ansvarstagande genom normalisering och övervakning. Hon visar hur barnet kategoriseras utifrån det normala barnet och beskriver hur de som inte leker på rätt sätt riskerar att ”få sin person granskad och sin personlighet korrigerad”(s.115).

Barnen förväntas leka på ett ”normalt” sätt som inte är för mycket och inte för lite. Barn som faller utanför det som räknas som normal lek kan konstateras ha leksvårigheter. Barnet kategoriseras som den som inte kan leka på ett tillfredställande sätt och som måste tränas i konsten att leka normalt (s.115)

Joakim Lindgren (2007) har i sin artikel *Biography as Education Governance* utforskat den ökande användningen av det han kallar biografiska register i skolan. Han menar att dokumentation, eller student biografi, som ett sätt att styra elever gör eleven till ett objekt för bedömning och att detta skapar processer som kan leda till socialt innanförskap och utanförskap.

## Observerandets och dokumenterandets praktiker

Genom att titta på sin samtid i ett historiskt perspektiv blir det möjligt att förstå och problematisera hur elevdokumentation som fenomen blivit möjligt och hur det historiska sammanhanget skapat dessa villkor. Det blir möjligt att i ljuset av historien som Kenneth Hultqvist och Kenneth Pettersson (1995) skriver ” att förstå såväl samtiden som dåtiden som tidsbestämda konfigurationer av makt och kunskap”. (s.16) Genom att titta på de villkor som möjliggör och producerar specifika sanningsregimer och hur dessa är relaterade till förändringar och förskjutningar i pedagogisk praktik kan vi *tänka om* hur man *tänker om barn*. Då dokumenten jag studerar befinner sig i ett gränsland mellan förskola och skola och kan ses som ett dokument som etablerar den röda tråden i barnens livslånga lärande menar jag att det är viktigt att se inte bara till förskolans tradition utan till hela sammanhanget alltså även hur barn sedda i ett historiskt perspektiv, betraktats och observerats som en egen grupp avskiljda från vuxna.

## Förskolans framväxt

Det var i mitten på 1800-talet då Sverige gick från bondesamhälle till industrisamhälle som de första institutionerna för små barn upprättades. Kvinnorna gick nu från att tidigare ha tagit hand om barn och familj till att arbeta utanför hemmet. Det som präglade institutionerna var omsorg och fostran men det som framförallt styrde verksamheten under denna tid kan betecknas som *Guds plan* med ett stort kristet inslag som handlade om gudsfruktan, undernådighet och arbete (Vallberg Roth, 2002).

Vid sekelskiftet börjar barnträdgårdar växa fram som ett svar på det moraliska dilemma som uppkommit genom att mödrarna nu inte längre fanns i hemmet för att fostra barnen, familjen hotas av upplösning. Man för då fram en pedagogik som utgår ifrån en syn på barnet som ett ”skapande väsen med en inneboende drift eller ”trängtan till liv och gestaltande” (Hultqvist 1990, s. 95) som man menar ska ”råda bot på det s k uppfostringsproblemet” (Hultqvist 1990,s.72). Hemliknande institutioner skulle ge barnen de kunskaper de behövde för att bli goda medborgare till skillnad från de tidigare stora institutionerna. Man ser familjen som helig och barnträdgården ska ”kompensera för brister i familjelivet” (Hultqvist 1990, s. 88) Hultqvist beskriver programmet Barnträdgården som gavs ut 1918 som *Det goda hemmets och hembygdens läroplan*. Det är Frøbels diskurs om barnet som nu får stort genomslag. Hultqvist beskriver den som *den naturromantiska diskursen* och den kännetecknas av en syn där barnet ses som enheten/enigheten mellan natur, kultur och samhälle (Hultqvist 1990,s.107).

Frøbels dominans inom förskolepedagogiken bestod tills Alva Myrdals bok *Stadsbarn* kom ut 1935. Hon har i den presenterat en förskolereform som bygger på att ansvaret för barnets fostran ska delas mellan hem och samhälle. Genom att införa sociala och ekonomiska reformer skulle man erbjuda en stimulerande miljö med jämnåriga kamrater ledd av utbildade pedagoger. Hennes idéer om *storbarnkammaren* ledde till en omfattande förändring inom förskolepedagogiken. Alva Myrdal förde in utvecklingspsykologin som en förutsättning för att kunna förverkliga intentionerna med helhetssynen på familj och samhälle. Efter ett år i USA tillsammans med sin make Gunnar, där hon sett de stora sociala och ekonomiska klyftorna, kom hon tillbaka till Sverige med idéer om hur en utjämning av de sociala klyftorna skulle genomföras och att dessa krävde insatser från statens sida. De förde t.ex. fram rekommendationer om sterilisering av dem som ansågs olämpliga och andra rashygieniska

åtgärder men det var framförallt behovet av experter som utgjorde skillnaden inom förskolepedagogiken. Alva Myrdal säger i en föreläsning att "Framtiden ligger i en ytterligare frammarsch efter redan utstakade linjer. Vetenskapen och den tekniskt kunniga expertisen hjälper oss att sätta målen, som vi därför enigt sluta upp omkring"(Alva Myrdal i Lenz Taguchi 2000,s.84).

Sedan början av 1900-talet har den medicinska vetenskapen och utvecklingspsykologin haft en hög grad av legitimitet inom förskolan. Hälsokort fördes och barnens sjukdomar kartlades men det var först runt 1940 som utvecklingspsykologin fick genomslag inom förskolan. Pedagogik och psykologi sades gå hand i hand och förutsätta varandra. Vid denna tid får amerikanska utvecklingspsykologiska teorier stort inflytande på förskolepedagogiken och ersätter de tidigare. Det är nu namn som Arnold Gesell med sin mognadsteori vinner mark. Systrarna Moberg hade tidigare med hjälp av Elsa Köhlers tankar använt barnobservationer för att få kunskap om barns utveckling men till skillnad från Myrdals ide om att psykologer och experter är nödvändiga menade hon att pedagogerna själva, som är närmast barnen ska utveckla sin praktik med hjälp av barnobservationer. (Elfström, 2005,s.30)

Två parallella utvecklingslinjer växer nu fram; studiet av barn och metoder för att mäta mental kapacitet. Valerie Walkerdine (1995) visar hur utvecklingspsykologins diskursiva praktiker blir ett slags teckensystem som producerar "sanningen" om barnet. Hon skriver "Det är utvecklingspsykologins arbete som möjliggör denna förändring genom att tillhandahålla vetenskaplig legitimitet för en process där kunskap uppfattas som utveckling" (s.149)

Under 40 och 50- talet installeras socialvetenskaperna som diskursiv regim. Dessa ska frambringa vetenskapliga rön genom empiriska observationer, mätningar och kontroll av studieobjektet och därmed komma fram till allmängiltiga slutsatser. Den positivistiska traditionen växte sig under denna tid stark inom förskolan och har kommit att sträcka sig fram till våra dagar. Hultqvists (1990) redogör i sin avhandling *Förskolebarnet – en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen* för hur utvecklingspsykologin blivit en diskursiv regim inom förskolepedagogiken.

Förändringens vindar blåste även i skolans värld och där pågick samtidigt en diskussion om vilka kunskaper och tekniker som skulle styra skolans fostransuppdrag. 1958 infördes lagen mot aga i skolan. Jonas Qvarsebo (2006) visar i sin avhandling hur lärartidningen upprördes vid införandet av lagen mot aga i skolan som skrevs in i 1958 års folkskolestadga. "Vad som stod på spel var vilka olika kunskaper och tekniker för att korrigera, styra och forma barns beteende som skulle ligga till grund för skolans fostransuppdrag" (s.111). Qvarsebo skriver vidare att "en äldre fostrans terminologi inte längre var gångbar, vilket betydde att man måste finna nya sätt att både formulera och praktisera den nya fostran" (s.118).

Nya vetenskaper och teknologier för styrning behövdes således också i skolan. Från att tidigare ha haft lydnad som teknik började man nu leta efter tekniker som bättre stämde överens med det barn man sade sig vilja forma. Qvarsebo (2006) skriver om hur lärarna gavs en central roll när det gällde att förmedla skolans fostransroll till familjen tillsammans med vikten av att etablera ett samarbete med familjen för att kunna förmedla "rätt" uppfostran. "Skolan i egenskap av ett miniatyrsamhälle måste upprätthålla disciplin och ordning om inte samhället i stort skulle upplösas, var tanken. Att lösa skolans disciplinproblem var därför inte bara en angelägenhet för skolan, utan för samhället i stort" (s.150).

1968 kom barnstugeutredningen (SOU 1972:26) och med den ifrågasattes den tidigare synen på barnet som natur. Under förskolans historia har observation av förskolebarn varit en självklarhet men nu dömdes detta ut av en stor mängd pedagoger. Man skulle istället införa dialogpedagogiken som utgick från ”de tre begreppen jagutveckling, kommunikation och begreppsbyggnad. Teoretiskt byggde pedagogiken på kognitiv (Jean Piaget) och psykoanalytisk (framför allt Homburger Eriksson) teori, och tog avstånd från en praktik med utgångspunkt från utvecklingspsykologin”(Lenz Taguchi 2000, s. 91).

Under den här tiden var skolmognadsundersökningar vanliga och med hjälp av tester skulle man avgöra om barnet var moget för att börja skolan. Först i mitten av 1970-talet då SIA-utredningen (SOU 1974:53) kom föreslogs avskaffandet av skolmognadsbegreppet och de särskilda skolmognadsklasserna.

En ny skolform hade sedan länge diskuterats som ett alternativ till skolmognadsklasser och för skapa en övergång mellan förskola och skola. Enligt beslut i riksdagen 1998 infördes så förskoleklassen som innebar att alla 6-åringar som tidigare erbjudits plats i den allmänna förskolan nu flyttades till förskoleklassen. Genom att integrera metodiska och pedagogiska traditioner från de båda verksamheterna skulle man få en kontinuitet mellan skolformerna. Pedagoger ifrån förskola och skola skulle därmed samverka men förskoleklassen skulle vila på förskolepedagogikens grund och förskolläraren vara pedagogisk ledare för att se till det bästa ur barnets perspektiv.

Då beslutet om förskoleklassen genomfördes fick det konsekvensen att förskolan fick en förändrad åldersstruktur. Andelen yngre barn ökade i och med att 6-åringarna flyttades till förskoleklassen och antalet yngre barn fördelat på pedagog ökade därmed. Reformen genomfördes i en tid då de offentliga resurserna skars ned och detta utmynnade i att storleken på barngrupperna ökade och organisation och innehåll i förskolan förändrades. Under denna tid genomfördes också en rad andra stora förändringar på samhällsnivå. Den lågkonjunktur som under 90-talet drabbade Sverige fick bl.a. till följd att skolöverstyrelsen omvandlades till Skolverket och huvudmannaskapet för landets skolor lades ut på kommunerna. Detta medförde också att kravet på att kvalitetssäkra verksamheterna inom skola och förskola ökade. Detta kan ses som ett sätt för staten att återta den kontroll de tidigare haft men fördes fram som ett argument för att garantera en likvärdig utbildning. (Liljeqvist, 1999).

Förskolan som tidigare styrdes av Socialtjänstlagen och därmed var en del av familjepolitiken, kom i och med införandet av förskolans läroplan (Lpfö 98) att övergå till skolsystemet. Förskolans huvuduppgift var tidigare att tillgodose föräldrars behov av barnomsorg och god pedagogik. Tonvikten kom nu i stället att läggas vid barnet och barnets rättigheter. Förskolan skulle bli ”ett steg i en strävan att skapa förutsättningar för en förskola som kan inta sin rättmätiga plats som det första steget i det livslånga lärandet”. (Proposition 1997/98:93). Under denna period fick utvecklingspsykologin ett uppsving, främst beroende på decentraliseringen och ekonomiska nedskärningar (Lenz Taguchi, 2000). När förskolan fick sin läroplan 1998 var det första gången som mål och arbetsätt för den pedagogiska verksamheten blev styrande. Däremot finns inte beskrivet *hur* dessa mål ska uppnås. Därmed förutsätter man att pedagogerna har de teoretiska och metodiska kunskaper som behövs för att uppfylla målen.

Samtidigt reviderades *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) och kom nu att även omfatta förskoleklassen. Förskoleklassen är därmed en del av skolan och det första steget i att genomföra och uppfylla läroplanens mål.

Däremot finns det inga uppnåendemål för förskoleklassen som det gör i skolan. I förskolan finns strävansmål och inga mål för det enskilda barnet att uppnå.

Förskoleklassen lyder under skollagen men lagen saknar bestämmelser om klassernas storlek och sammansättning vilket medförde att man i praktiken kunde flytta 6-åringarna till en verksamhet med färre antal pedagoger per barn vilket minskade kostnaderna. Efter införandet av förskoleklassen fick Skolverket i uppdrag av regeringen att under tre år följa utvecklingen i kommunerna av integrationen mellan förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolan. Förhoppningen om att bygga en bro mellan förskola och skola genom införandet av förskoleklassen hade misslyckats. Reformen hade snarare lett till en vuxenstyrd ”skolifiering” (Skolverket, 2003a).

## **Pedagogisk dokumentation i förskolan**

På senare år har begreppet pedagogisk dokumentation blivit allt vanligare inom förskolan. Det är framförallt med inspiration från förskolorna i Reggio Emilia som detta utvecklats till ett sätt att dokumentera genom att inta ett ”barnperspektiv”. Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi har med inspiration från Reggio Emilia, där man dokumenterat verksamheten för att i första hand följa och synliggöra barnens läroprocesser, forskat om pedagogisk dokumentation och varit centrala i diskussionen kring pedagogisk dokumentation i Sverige. I denna filosofi ses barnet som en medkonstruktör av kultur och kunskap. Genom att reflektera och ha ett nyfiskt förhållningssätt i den pedagogiska praktiken med hjälp av dokumentation, kan man få syn på, inte bara barnet, utan även sin egen position och praktik (Lenz Taguchi 2000). I det nya *förslaget till förtydliganden i läroplanen för förskolan* (Skolverket 2008b) förs just begreppet pedagogisk dokumentation fram ett sätt att utvärdera verksamheten.

Pedagogisk dokumentation nämns i regeringsuppdraget som exempel på en metod som kan synliggöra processerna i förskolans verksamhet och bli ett viktigt underlag vid bedömningen av verksamheten. Pedagogisk dokumentation innebär att olika händelser och läroprocesser dokumenteras och sedan används som utgångspunkt för samtal i personalgruppen om den pedagogiska verksamheten. Metoden kan ses som ett kollektivt utvärderingsinstrument och skiljer sig därmed från individuella utvecklingsplaner och andra typer av dokumentation som rör enskilda individer”. (s. 38)

Birgitta Kennedy, vice ordförande för Reggio Emilia institutet och en av dem som satt med i läroplanskommittén som fick i uppdrag att arbeta fram ett måldokument för förskolan 1997, har i Sverige varit drivande när det gäller att införa Reggio Emilias filosofi på förskolor i landet. Hon har i sin bok *Glasfåglar i molnen* beskrivit ett förändringsarbete sett ur pedagogens perspektiv och beskrivit hur detta lett till en förändrad barnsyn och praktik på förskolan.

Hon uttalar sig en artikel i *Lärarnas nyheter* om det förhållningssätt som präglar den filosofi man bygger på i pedagogisk dokumentation.

Reggio Emilia - inspirerade förhållningssätt bygger på en annan teoribildning än utvecklingspsykologin och stadietänkandet som präglat och fortfarande präglar svensk förskola. Vår teoribildning bygger bland annat på Vygotskijs teori om den proximala zonen, att lärande sker i relation, om kreativiteten och fantasins betydelse för barns lärande. (Ibid. 2010)

Åberg och Lenz Taguchi (2005) beskriver hur vi genom att gemensamt reflektera, med hjälp av dokumentationen, kan bli medvetna om hur olika vi ser och förstår barn. Detta kan man



också läsa i *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005a) ”Ett sätt att öka medvetenheten om det egna arbetet är att i olika former dokumentera, synliggöra och reflektera över förskolans processer och på så sätt fånga i vilka situationer barn lär, utvecklas och mår bra” (s.25)

En av de som fört fram pedagogisk dokumentation som ett verktyg för utvärdering är bland annat Gunilla Dahlberg som var med i kommittén som skrev SOU 1997:157, *betänkande om förskolans läroplan*. Dahlberg har tillsammans med Lenz Taguchi (1994) studerat den barnsyn som speglas i vår pedagogiska praktik och genom en socialhistorisk analys undersökt hur förskolans och skolans traditioner har förändrats. De finner två sätt att se på barnet som de benämner *Barnet som natur* där barnet ses som beroende av den vuxne för sitt lärande och *barnet som kultur och kunskapskapare* där barnet genom interaktion med omvärlden själv är aktiv i kultur- och kunskapskapandet.

## Individuella utvecklingsplaner i förskolan

Individuella utvecklingsplaner skrivs i förskolan i en stor del av landet. Skolverket (2008a) uppskattade att cirka hälften av landet kommuner beslutat om individuella utvecklingsplaner i förskolan.

I en promemoria för Skolverkets tidigare kommentarer till individuella utvecklingsplaner i förskolan och de regler som gäller, bland annat beträffande sekretess redogör man för de frågor som inkommit till skolverket angående dessa planer. Man menar att det inte är i enlighet med förskolans läroplan att upprätta individuella utvecklingsplaner mot föräldrarnas önskan. Detta innebär i praktiken att förskolan måste försäkra sig om föräldrarnas medgivande innan man upprättar sådana planer.(Skolverket 2006)

Elfström (2005) fann i sin studie av individuella utvecklingsplaner i förskolan att det fanns fyra syften med att skriva en IUP: att alla elever ska gå ut årskurs 9 med godkända betyg, Att se/beskriva barns/elevs positiva utveckling för att hjälpa dem gå vidare, Att hitta barn med svårigheter tidigare och att övergångarna mellan skolformerna blir bättre för det enskilda barnet.(s.32)

## Individuella utvecklingsplaner i skolan

I *Elevens framgång – skolans ansvar* (Ds 2001:19) lyftes behovet av insatser för att öka måluppfyllelsen. En dokumenterad individuell planering för alla elever sågs som en möjlighet att öka likvärdigheten och framförallt för de elever som är i behov av särskilt stöd. Man beskriver också att expertgruppen vid sina besök i kommunerna funnit att det fattats beslut om individuella utvecklingsplaner i skolplaner runt om i landet. Skollagskommittén har också diskuterat frågan om dokumentation och då ur ett effektivitets- och rättssäkerhetsperspektiv (s.29)

2003 då Regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning kom *Utbildning för kunskap och jämlikhet*, upprepades efterfrågan på behovet av individuella utvecklingsplaner för alla elever (skr. 2001/02:188) samt i Regeringens kvalitetsprogram för skolan 2004 *Alla skolor ska vara bra skolor*. De individuella utvecklingsplanerna i

grundskolan ska fr.o.m. den 15 juli 2008 innehålla skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne och ges i samtliga årskurser under elevens grundskoletid. Dessa omdömen får vara betygslänkande och tidigare förbud mot att skriftlig information om elevens skolgång ges karaktären av betyg utgår. (Skolverket, 2008c) Vilket innebär att omdöme om elevens sociala utveckling får ges om rektor så beslutar. De skriftliga omdömena skall fungera som information mellan skola och hem och syftar till att stärka elevers måluppfyllelse. Omdömena skall ställas mot skolans strävansmål, som ett led i att alla elever skall nå de uppnåendemål som anges i kursplanerna. Läroplanen Lpo94 kan då användas för att bedöma elevers kunskaper och egenskaper i övrigt, utifrån de mål som anges under exempelvis normer och värden.

## **Teoretiskt perspektiv**

En diskursanalys implicerar ett antal grundläggande filosofiska premisser. Jag ska här beskriva det ramverk av teorier och de analytiska verktyg som används för studien. I en diskursanalytisk studie kan inte min kunskap om världen betraktas som en objektiv sanning. Den är historiskt och kulturellt präglad och en produkt av mitt sätt att kategorisera världen. ”Vi lägger alltså alltid in perspektiv i det vi ser, och inte nog med det, utan seendet är oskiljbart från perspektivet, är perspektivistiskt” (Alvesson & Sköldberg 1994,s.49).

## **Makt och styrning**

Genom att här presentera de teorier och begrepp om makt och styrning som används som analysverktyg i studien vill jag få läsaren att förstå vad som inspirerat och färgat min tolkning av empirin i analysen.

## **Poststrukturalism**

Under senare delen av 1960-talet fick poststrukturalismen sitt genombrott i Frankrike. Man vände sig mot strukturalismens positivistiska syn på verkligheten och menade att man istället skulle studera diskurser, dvs. de historiska och kontextuella förutsättningarna för att något ska betraktas som sant och möjligt. Man ifrågasatte om språket kunde avbilda en yttre verklighet och existensen av en given mening. Forskarens roll kom därmed också att ifrågasättas. Kan forskaren beskriva en verklighet som är en konstruktion? Kan forskningen säga något om verkligheten som endast finns i betraktarens ögon? (Alvesson & Sköldberg, 1994,s.223)

Inom den poststrukturalistiska forskningen går det att följa två spår. Det ena tar sin utgångspunkt i Michel Foucaults teorier och leder till diskursanalys, det andra leder till dekonstruktion och tar sina utgångspunkter i Jacques Derridas arbeten. Inom svensk pedagogisk forskning var framförallt Kenneth Hultqvist den som utvecklade Foucaults teorier. Kenneth Hultqvist och Kenneth Pettersson gav 1995 ut en antologi med titeln *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik* och presenterade därmed Foucault för en bredare publik.

Michel Foucault har genom sina diskursanalytiska verk som exempelvis *Vetandets arkeologi* (2002b) och *Övervakning och straff* (2003) visat hur makt och kunskap är tätt sammanflätade och hur makten på mikronivå, den som opererar mellan människor, är något som produceras av oss alla i vardagen. På makronivå finns de styrningstekniker som är övergripande som lagar och styrdokument.

## **Diskurs**

Foucaults definition av begreppet diskurs lyder ”Hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden” (Foucault, 1993,s.57) En vanlig beskrivning av diskurs är den Winther Jörgensen & Phillips (2000) gör ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (s. 7)

Diskurs är alltså ingen avspegling av världen utan en social konstruktion och inom diskursen finns regler för vad som är möjligt att säga eller göra. Dessa regler för vad som är möjligt att säga eller göra definieras av de sanningar och den tidsepok som råder. För att upprätthålla dessa regler finns ett sanningsanspråk på vad som är kunskap (Foucault, 1993) och detta sanningsanspråk kallar Foucault sanningsregimer eller kunskapsregimer.

Foucault (1993) talar om tre externa utestängningsprocedurer när han beskriver hur diskurser reglerar och formar sig själva; förbudet, uppdelningen mellan motsatser och viljan till sanning.

Jag antar att diskursproduktionen i varje samhälle på en och samma gång kontrolleras, väljs ut, organiseras och fördelas av ett visst antal procedurer vilkas roll är att avvärja dess makt och hot, att bemästra dess slumpmässighet och att kringgå dess tunga, skrämmande materialitet. I ett samhälle som vårt är *utestängningsprocedurer* naturligtvis välkända. Den tydligaste och mest bekanta är förbudet. Alla vet att man inte får säga allt, att man inte kan tala om vad som helst när som helst, och slutligen, att inte vem som helst får tala om vad som helst (s.7)

Uppdelningen mellan motsatser kan förstås som uppdelningen mellan normalitet och avvikelse. Vad som är onormalt definieras i förhållande till det som definieras som normalt och detta skiftar över tid. Normalt i 1600-talets Frankrike var, som Foucault beskriver i inledningen på *Övervakning och straff* (2003) att se avrättningar som skådespel vilket knappast betraktas som normalt 2010.

Språket har en avgörande funktion i skapandet av diskurser. Genom språket ger vi innehåll till fenomen och det finns ingen given innebörd, utan orden måste förstås i relation till den kontext där de produceras. Filma har olika betydelse beroende på om man talar om tv-produktion eller om det används i dagens fotbollsdiskurs där filmning har innebörden: en fotbollsspelare som simulerar en skada efter ett fall.

Ett exempel på att en diskurs är socialt och kulturellt konstruerat beskriver sociologen Stuart Hall när han hör talas om sitt hemland Jamaica som ett svart samhälle. "I själva verket är det ett samhälle med svarta och bruna människor som har levat i tre eller fyra hundra år utan att någonsin kunna tala om sig själva som "svarta". Svart är en identitet som måste läras in och som bara var möjligt att lära in vid ett specifikt tillfälle. På Jamaica infaller detta tillfälle på 1970-talet" (Eriksson, 2005,s.43)

## **Makt och vetande**

Makt och vetande hör intimt samman enligt Foucault. Genom att producera kunskap om t.ex. ett barn kan vi forma en bestämd sanning som kan få ett starkt inflytande i ett visst sammanhang men för att förstå hur kunskap produceras och vilka maktprocesser som skapar "sann kunskap" måste man se till det historiska sammanhang då den tillkommer. Vad är det som skapar sanningen och vilka teorier och tekniker är det som har inflytande i ett visst samhälle?

Foucault har i sina senare arbeten, det som kallas hans genealogiska epok, studerat hur maktmönster uppkommer och möjliggörs. Genom att ta reda på under vilka villkor kunskap produceras kan man förstå hur makt utövas.

Foucaults sätt att se på makt är att makten inte ägs av någon utan utövas i relationer mellan människor. Makt existerar bara när den uttrycks i handling. Genom att se makten som relationell så menar Foucault att det krävs ett fritt subjekt för att styra. Subjektet är fritt att agera och har därmed en möjlighet till motstånd vilket Foucault (2002a,) menar är en förutsättning för att utöva makt. Han skriver ”där makt finns, finns motstånd” (s.121)

## Governmentality

Den styrning som Foucault kallar governmentality är statens styrning av individen där individen förväntas att styra sig själv. För att kunna göra detta så effektivt som möjligt krävs kunskap om individen, en förhandsinställning till vad en människa är och vilka styrningsstrategier som är användbara. Denna kunskap omvandlas sedan och genom olika teknologier ska människan sedan få att agera i enlighet med det subjekt staten önskar forma.

Pedagogiken formar bilder av uppfostran, sociologin framställer ”samhället” i form av ”strukturer”, ”normer” ”funktioner” medan psykologin ritat kartor över själens labyrinter. Poängen med governmentalitybegreppet är att synliggöra de maktpolitiska omständigheter och mentaliteter som föranleder oss att framställa dessa ”bilder”, liksom den formgivande kraft som styrningsmentaliteterna har på bildproduktionen. (Hultqvist & Petersson, 1995, s. 27)

Hultqvist och Petersson (1995) talar om en neoliberal styrningsrationalitet där ”plikten att vara fri” präglar vår tid. De menar att friheten knappast är vår personliga egendom, vi har en plikt mot oss själva att utvecklas och engagera oss i uppdraget att vilja det rätta. Den personliga friheten och omsorgen om sig själv är en sanning som producerats och ingår som en självklarhet i de flesta företag och organisationer. Friskvård erbjuds och ingår som en viktig del av personalpolitiken.(s.21) Den övergripande diskursen presenterar ”sanningar” som ska få människor att styra sig själva.

## Teknologier för styrning

Övervakning, normalisering och examination betecknas av Foucault som den disciplinerande makten. Genom övervakning förväntas individen genom en övervakande blick korrigera sig själv. I *Övervakning och straff* (1993) vidareutvecklar Foucault Jeremy Bentham's tankar om panopticon. Genom att fångvaktaren från ett torn kunde övervaka samtliga fångar skulle detta ha en lugnande inverkan på dem så till vida att de skulle tro att de ständigt var övervakade och därför hålla sig lugna. I förskolan finns många exempel på hur man kan använda denna styrningsteknik. Det är t.ex. vanligt med fönster i dörrarna på förskolan och många nya förskolor byggs med glasväggar från golv till tak.

Foucault använder begreppet ”medical gaze” för att beskriva hur läkaren, genom sin vetenskapliga auktoritet, genom sin blick inte bara observerar utan också genom sin position har makten att definiera och ingripa (Foucault 1986). Patienten har ingen möjlighet att dölja sanningen inför läkaren och vetenskapens blick.

Normalisering kan ses som ett sätt att definiera vad som anses acceptabelt i en viss situation eller inte. Genom att belöna eller bestraffa visar man vad som är normen i sammanhanget. Bestraffningarna är subtila och kan innebära att man t.ex. i en situation uttalar barnets namn med en hårdare röst än man brukar och på detta sätt också får andra i barngruppen att observera att ett beteende inte är önskvärt. Genom att t.ex. uttala vad ett barn *inte* är visar man på den norm som råder och barnet förväntas korrigera sitt beteende.

Examination är något som Foucault (2003) beskriver som en sammanlänkning av övervakning och normalisering. Genom att särskilja, belöna och bestraffa blir det möjligt att examinera individen och på detta sätt styra individen.

## Pastoral makt

Enligt Foucault (2003) är den pastorala makten en form av teknologi för att forma identiteten. Genom bikten fick prästerna kunskap om sina medlemmar. Det var genom att lyssna på inre bekännelser, tankar om svagheter och styrkor och andra personliga funderingar som prästerna genom denna kunskap kunde styra sina församlingsmedlemmar.

I förskolan används den pastorala makten som ett sätt att skapa förtroende och vinna kunskap om individen. Charlotte Tullgren(2004) skriver i sin avhandling *Den välreglerade friheten, Att konstruera det lekande barnet*

På förskolan anses leken vara ett sådant tillfälle då barnen berättar om sig själv och sina erfarenheter. Därför anses leken vara särskilt lämpligt tillfälle att observera barn för att kunna blicka in i barnets värld och skapa kunskaper om dess situation. Att observera barn och att samtala med dem om hur de tänker skapar kunskaper för pedagogerna så att styrningen kan bli mer effektiv. Då gamla tiders präster använde kunskaperna till att leda sin församling mot andlig frälsning, leder dagens pedagoger sina barn mot moral, rättvisa och tolerans(s. 39)

Denna kunskap om individen kan också användas i den kartläggning pedagoger gör inför sin dokumentation om barnen i förskolan. Kunskapen bidrar till pedagogens förståelse av barnet men kan också användas till att forma och styra barnet i dokumentationen. Detta kan innebära en makt med pastorala drag men också att identiteter skapas och i dokumentationen befästs (Andreasson, 2007, s. 32).

## Subjekt, positioner och identitet

Grundantagandet inom poststrukturalismen är att våra identiteter formas i intersubjektiva handlingar. I diskurser finns det alltid angivet vissa positioner som subjekten kan inta. Winther Jörgensen & Phillips (2000) beskriver detta som "Identiteter är något man antar, tilldelas och förhandlar om i diskursiva processer, och därmed uppfattas identitet som något socialt"(s.51). *Subjektpositioner* är ett begrepp som är kopplat till diskurser och kan säjas ersätta begreppet individ eller aktör. Det har också en bredare innebörd än *roller*. En individ kan ha flera positioner då

"Individer interPELLERAS eller "försätts" i bestämda positioner av diskurserna. Om ett barn säger "mamma" och kvinnan reagerar så har hon interPELLERATS med en särskild identitet – nämligen som mamma- till vilken hör särskilda förväntningar om hennes uppförande" (Ibid. s, 48)

Två riktningar som framträder tydligt inom de vetenskapliga disciplinerna när det gäller begreppet identitet är det *utvecklingspsykologiska* och det *socialpsykologiska* perspektivet. Det är psykoanalytiker som, Freud och Eriksson och utvecklingspsykologer som Skinner och framför allt Piaget, som med sin stadiemodell om barns kognitiva utveckling, dominerat förskolan och skolans tankar om hur barn lär och utvecklas. Jag beskriver detta närmare under kapitlet om förskolans historia.

Utvecklingspsykologin är den starkaste teorin som ligger till grund för hur våra kursplaner och skolformer är uppbyggda (Elfström, 2005; Hultqvist, 1990). I detta perspektiv talar man

om *ett inre jag* och *en kärna* som individens förmåga och möjligheter till tänkande och kommunikation. Med ett essentialistiskt sätt att se på identitet är en människas personlighet oberoende av yttre faktorer. ”Människors utveckling, karaktär och beteenden bestäms av deras inre, medfödda egenskaper eller förutsättningar.” (Stier, 2003,s.20)

Skinnerns behaviorism har haft stort inflytande som modell för lärande och läromedel som bygger på systematisk och omedelbar förstärkning (Säljö, 2000) Genom att studera och observera ett beteende för att sedan belöna eller bestraffa styrs barnet genom yttre påverkan. Barnets tankar, reflektioner och föreställningar, är inte observerbara och kan därför inte studeras. De beteenden som ska förändras fokuseras och får positiv eller negativ förstärkning och på så sätt formas önskvärda individer och beteenden.

En filosofi som på senare år influerat många förskolor att arbeta Reggio Emilia inspirerat är tanken om det kompetenta barnet som bygger på Vygotskijs teorier om barns utveckling. Vygotskij, talar om den närmsta utvecklingszonen ”den proximala utvecklingszonen”; skillnaden mellan den aktuella nivån för självständig lösning av uppgifter och den andra nivån, då man är i stånd att lösa uppgifter i samarbete eller under vägledning av vuxna eller mer kapabla kamrater, något över sin förmåga (Bråten, 1996). Vygotskij har utvecklat sina tankar ur den utvecklingspsykologiska traditionen men tog avstånd från Piagets syn på barnet som oförmöget att ta emot och införliva kunskap som ligger på en nivå de ännu inte hunnit utveckla. Dion Sommer (2005) beskriver i *Barndomspsykologi, Utveckling i en förändrad tid* hur ordet kompetenser inom psykologin används beroende på i vilket sammanhang de uppträder. Han menar att man kan se *Kompetenser som potentialer*, barn har inneboende kompetenser som ännu inte är utvecklade. *Kompetenser som utvecklade förmågor*, kompetenser som barn har utvecklat och innefattar kompetenser som motoriska, emotionella, sociala och kognitiva. *Kompetenser som utföranden och prestationer*, som innebär de konkreta yttre handlingar och beteenden som barn utför. (s.42-49)

## Identitetskonstruktion

Stuart Hall (1996) har inom det *socialpsykologiska* perspektivet intresserat sig för identitetskonstruktion och menar att identitet måste förstås på ett nytt sätt och att vi därigenom behöver nya ord som är bättre än de vi har. Detta för att beteckna ”identitet” på ett sätt som är förenligt med synen på fenomenet.

Unlike those forms of critique which aim to supplant inadequate concepts with “truer” ones, or which aspire to the production of positive knowledge, the deconstructive approach puts key concepts “under erasure”. This indicates that they are no longer serviceable -“good to think with”- in their ordinary and unreconstructed form. But since they have not been superseded dialectally, and there are no other, entirely different concepts with which to replace them, there is nothing to do but to continue to think with them -albeit now in their detotalized or deconstructed forms, and no longer operating within the paradigm in which they were originally generated (s.1)

Hall (1996) menar att identitet alltid är komplex och fragmenterad. ”It accept that identities are never unified and, in late modern times, increasingly fragmented and fractured; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions” (s.4).

Stuart Hall har i sin teori importerat Jaques Lacans syn på subjektet. Lacan i sin tur har inspirerats av Freud och psykoanalysen och därmed skiljer sig Halls syn på subjektet från

Foucault som menar att det är diskursen som bestämmer subjektet och att människan är en relativt passiv mottagare. Hall menar att vi genom identifikation med personer och föreställningar som vi tror kan bekräfta och spegla vårt "jag" utvecklar våra identiteter. En upplevelse av saknad och brist efter den symbios som funnits mellan barnet och modern är "motor" i detta identitetsskapande.

Identitet är enligt Lacan skapat i diskursiva processer där subjektet förhandlar om, antar eller tilldelas en identitet. "Identitet är för Lacan detsamma som att identifiera sig med något. Och detta *något* är de subjektpositioner som individen erbjuds av diskurserna." (Winther Jørgensen & Phillips, 2000,s.50)

Lacan har inspirerats av Freud och psykoanalysen när han utgår ifrån spädbarnet som när det föds lever i symbios med modern och omvärlden för att efterhand skiljas från modern och sedan spegla sig i omvärldens diskursiva presentationer av sig själv. Barnet och senare den vuxne speglar sig i omgivningens bild av sig själv och lär känna sig själv genom de bilder som presenteras under uppväxten och senare i livet. Beroende på hur betraktaren tolkar, drar slutsatser och kategoriserar blir detta positioner som kan antas av barnet. Lacan menar att dessa bilder dock aldrig riktigt stämmer, vilket leder till en känsla av alienation (Lacan se Winther Jørgensen & Phillips, 2000,s.50).

Barnet har dock ett minne av den ursprungliga helhetskänslan, vilken det hela tiden strävar efter att återupprätta. Detta begär blir en drivkraft, det vill säga subjektet strävar ständigt efter att hitta sig själv i diskurserna. Denna strävan efter en helhet kan vi kalla för identitetsskapande. Identiteter blir till i relation till de bilder och de föreställningar vi möter och på det sätt som dessa föreställningar uttrycks genom språket. Identiteter kan alltså ses som en serie handlingar i form av identifikationer, dels med människor som är betydande för oss, dels med kollektiva storheter som nationalitet, kön, hudfärg etc. I vårt identitetsskapande försöker vi uppnå enhet med dessa föreställningar. Men då dessa är imaginära kan vi aldrig bli helt identiska med dem. Subjektet blir då aldrig helt utan förefaller splittrat. Identiteter blir aldrig fullständiga eller beständiga, utan är alltid under förhandling. Den egna självbilden påverkas alltså av hur människan uppfattar att andra ser på eller agerar mot henne. Sett i detta perspektiv är identitet inte något som individen bär med sig. "identification is constructed on the back of a recognition of some common origin or shared characteristics with another person or group, or with an ideal, and with the natural closure of solidarity and allegiance established on this foundation." (Hall 1996,s.2)



## Tillvägagångssätt

För att kartlägga de diskurser som finns måste man finna mönster och analysera dess innebörd. Alvesson och Skoldberg (1994) menar att "Mängden utsagor i en diskursanalys är inte intressanta utan det närmare studiet av nyanser i olika redogörelser" (s.284) För att studera dessa nyanser har jag analyserat i tre steg. Jag har först sorterat dokumenten efter typ av mall och analyserat innebörden av rubriker och språk för att finna innehållet i mallarna. Jag har därefter analyserat språkbruk och form i den ifyllda mallen för att kunna utläsa vilka subjekspositioner som skrivs fram i de olika typerna av mallar och därigenom finna kategorier och till sist vilket innehåll diskurserna har. I analysen har empirin lästs ur ett maktperspektiv vilket ju ligger i metodologin.

Syftet är att med diskursanalys som teori och metod belysa och problematisera innehållet i de dokument som skrivs för förskolebarn och som överlämnas, i samband med övergången, från förskola till förskoleklass. Mina frågeställningar är:

- Vilka diskurser framträder i dokumenten?
- Vilket innehåll har diskurserna?
- Vilka subjekspositioner skrivs fram i överlämningsdokumenten?

## Empiri

Studiens empiriska material består av 34 dokument skrivna i förskolan överlämnade till förskoleklasser i sju olika skolor. Jag har genom mail, telefon eller personlig kommunikation tagit kontakt med specialpedagoger och pedagoger i förskoleklasser jag tidigare kommit i kontakt med, för att få hjälp med att samla in material till min studie. De som var intresserade av att delta ombads lägga fem elevers skriftliga dokumentation som överlämnats från förskolan till förskoleklassen i bifogat kuvert, dölja elevens namn men ändå markera om eleven är flicka eller pojke. Jag har fått fem dokument ifrån sex skolor och fyra från en skola. Som bilagor finns exempel på hur mallarna ser ut. Jag har dock inte bifogat originaltext ifrån grupp tre, den pedagogiska dokumentationen, av etiska och sekretess skäl, utan gjort ett eget exempel på hur det kan se ut.

Genom att samla in högst fem dokument från olika förskoleklasser menar jag att jag undviker att få ett större antal, fler än fem, dokument skrivna av samma pedagog och jag får också en större variation då mallar ofta används vid skrivandet av dessa dokument. I Andishmand och Sivenbring Olsson (2008) framkom att pedagoger ofta väljer att använda liknande formuleringar för flera elever. Den enskilda pedagogens föreställningar blir alltså synliga i dokumenten och genom att samla in dokument från flera skolor kan jag få en större variation i empirin vilket jag menar kan vara att föredra. Jag har skannat in materialet och därefter använt Adobe acrobat reader för att finna mönster och räkna de utsagor som framträder i empirin.

## Avgränsning

De insamlade dokumenten har skrivits i förskolan i ett sammanhang jag inte har möjlighet att undersöka. Min avsikt är inte heller att studera den sociala praktik där dokumenten skrivs utan enbart det färdiga dokument som överlämnas till förskoleklassen.

## Diskursanalys

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att man kan förhålla sig relativt fritt till de olika inriktningarna inom diskursanalys och att det kan berika en diskursanalys att ta in perspektiv från de olika diskursanalytiska angreppssätten. Jag har därför valt en diskursanalytisk ”cocktail” med inslag från flera perspektiv. Denna ”cocktail” bygger på ett antal filosofiska premisser som är gemensamma för de olika diskursanalytiska inriktningarna.

The kind of discourse research, which is favored for any particular project, involves a complex balance act between the type of data one wants to collect, the topic, the academic discipline in which one is working and the discourse tradition, which seems most appropriate. (Wetherell, 2001:380)

Grundläggande filosofiska premisser inom diskursanalys är att språket är centralt för hur vi uppfattar och konstruerar världen. ”Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet - representationerna bidrar till att skapa den”. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000,s.7)

Identiteter skapas i diskursen. Det är genom konstruktionen av subjekt och identitet som en viktig del av diskursernas verklighetskonstituerande effekt utgörs. (Ibid.). Jag beskriver detta utförligare under rubriken: Subjekt, positioner och identitet.

Jag har inspirerats av Foucaults genealogiska diskursanalys där man ser samtiden i ljuset av historien. Genom att se det nutidshistoriska perspektivet kan man göra det som Hultqvist (1990) beskriver ”*tänka om det tänkande om barn*” (s.280) som följer med den pedagogiska praktiken, att lösgöra sig från inifrånperspektivet och få syn på makt och kunskapsrelationer genom att ta ett steg tillbaka och se vad som inverkat och påverkat genom tiden. Foucault har under sin arkeologiska fas intresserat sig främst för diskursernas inre former (Bergström & Boréus (2005). Oavsett val av arbetssätt i en diskursanalys, genealogi eller arkeologi, rymms i diskursbegreppet ett maktperspektiv. ”Makt är inget som utövas av ett subjekt eller mot ett visst subjekt, utan utvecklas i relation mellan människor och innebär begränsningar för vissa, möjligheter för andra” (s.311)

Norman Fairclough (2003) har utgått ifrån Foucaults teorier och utvecklat en gren inom diskursanalys som heter kritisk diskursanalys. Han har utvecklat en tydlig modell för hur man analyserar text i förhållande till social och diskursiv praktik. Det är framförallt hans verktygslåda för att göra en lingvistisk analys av texterna jag sett som användbar.

Jag ser också Laclau och Mouffes diskursteori (Winther Jørgensen & Phillips 2000) som användbart för att förstå praktikerna kring överlämningsdokument och på det sättet se hur de skapar förskoleidentiteter, förskolesvårigheter men framförallt hur idén om det ideala och normala förskolebarnet etableras som en skillnad från de förskolebarn som beskrivs ha svårigheter i dokumenten. Genom att analysera dokumenten med hjälp av diskursteorins analytiska verktyg såsom nodalpunkt, ekvivalenskedja och hegemoni kan man mejjsla ut och åskådliggöra karaktären av en artikulering. Därmed blir det möjligt att belysa och föra en diskussion om dessa diskursers kamp om herraväldet inom det diskursiva fältet.

De olika traditionerna inom diskursanalys har olika definitioner på ”diskurs” och förhåller sig på olika sätt till maktbegreppet. För utförligare läsning se t.ex. Bergström och Boréus (2005) eller Winther Jørgensen och Phillips (2000) Jag har utgått ifrån Foucaults maktbegrepp där makt uppkommer i relationer.

## Analysverktyg

Hur förskolebarnet framställs i dokumenten och vad som skrivs fram som viktigt och därmed blir synliggjort kan man med hjälp av diskursteorins begrepp analysera. Genom att identifiera de ekvivalenskedjor, eller med ett annat ord kluster, som organiserar förskolebarnets diskurs i subjektpositioner och på så sätt organiserar tecknen i ekvivalens och differens blir det möjligt att utkristallisera den eller de nodalpunkter som låser fast tecknens betydelse och ger diskursen mening. De ord eller begrepp som har större betydelse och ger mening och innehåll åt andra tecken kallas nodalpunkter. Denna del av analysen utgörs av att förstå hur tecknet förskolebarnet artikuleras och hur det fixerar sin betydelse kring övriga tecken inom diskursen. På så sätt kan även det som utesluts, inte bara det som betonas, bli föremål för analys. Genom att välja ut ett vanligt förekommande ord i dokumenten (nodalpunkt) och sätta det i centrum för analysen och därefter söka efter tecken som positivt eller negativt knyts till detta ord kan man utläsa om det råder enighet eller motsättningar kring definitionen av nodalpunkten i de olika dokumenten. I det diskursiva fältet förs hela tiden en kamp om "herraväldet" alltså vem som ska beskriva Winther Jørgensen och Phillips (2000) på följande sätt: "Olika diskurser - som var för sig representerar ett bestämt sätt att tala om och uppfatta den sociala världen - kämpar hela tiden för att uppnå hegemoni, alltså för att låsa fast språkets betydelser på sitt eget sätt" (s, 13)

De tecken som inom en diskurs framstår som (tillfälligt) stabila och låsta, fixerade, kristalliserade - kallas för moment. Det är alltså *tecken som tas för givna och som ingen egentligen ifrågasätter*. Exempel på sådana tecken i förskolan är lustfyllt lärande, barns inflytande, helhetssyn på barnet etc. Tecknen som har funktionen av moment finns det ingen egentlig diskussion om - de är självklara.

Faircloughs (1992) begrepp *transivitet* är användbart för att analysera hur författaren av dokumentet positionerar sig själv i förhållande till sin text.

The objective is to see whether particular process types and participants are favoured in the text, what choices are made in voice (active or passive), and how significant is the nominalization of processes. A major concern is agency, the expression of causality, and the attribution of responsibility. (Ibid:235-236)

Genom att skriva "*hon* behöver träna på" markerar författaren av texten ett avstånd som Shotter (1989) förklarar som mindre moraliska förpliktelser mot den han/hon skriver fram. I en kunskapssammanställning från Socialstyrelsen (2010) som handlar om *Barn som utmanar* använder författaren tredje position; han/hon/den/det, för att beskriva ungdomar med ADHD

Många ungdomar med ADHD är inte synligt överaktiva men känner sig ofta rastlösa eller otåliga när inget spännande händer och vardagen verkar vara grå och tråkig. De vill ständigt ha något spännande på gång för att inte bli rastlösa. (Socialstyrelsen, 2010)

Författaren positionerar sig själv och läsaren som "vi" och ungdomar med ADHD som "de" "Vi" är normen och "de" är avvikande.

I en studie av institutionella samtal i skolan beskriver Johan Hofvendahl (2006) hur pedagogen, i utvecklingssamtalet, i sitt uppdrag måste förmedla att en elev avviker från det normala och hur pedagogen ofta använder sig av förmildrande omskrivningar för att ta upp

ämnena som är känsliga eller svåra. Han menar att det i samtalet finns en ojämlig fördelning av rättigheter och skyldigheter mellan samtalsparterna och att pedagogerna i studien har en medvetenhet om att vissa ämnen utgör riskmoment i samtalet och att detta blir tydligt i det sätt de väljer att formulera sig på. Pedagogerna använder sig då av "hedges" som: men, ibland och till viss del, för att göra garderingar som försvagar problemets omfattning.

Bör, måste, ska, kan och kan inte, är exempel på verb med olika *modalitet*. Fairclough (2003) beskriver det som ett sätt att se hur starkt något påstås. Genom att skriva *Emma ska träna på att skriva sitt namn* uttrycker man att det är nödvändigt att Emma tränar på detta. Genom att skriva *Emma bör träna på att skriva sitt namn* uttrycker man att det är en god idé att Emma tränar på att skriva sitt namn, men inte nödvändigt.

## **Tillförlitlighet och trovärdighet**

Det är viktigt att i analysarbetet ha ett reflexivt förhållningssätt med ett självkritiskt perspektiv, där man tolkar sina egna ståndpunkter och uppfattningar. Alvesson och Sköldberg (1994) menar att man i en studie med komplexa teorier i stället för att använda de mer positivistiskt orienterade begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet bör diskutera hur teorier förhåller sig till det trilaterala sanningsbegreppet fakta, mening och användning. Jag menar att dessa begrepp kan vara tillämpbara när det gäller att bedöma denna studies giltighet. Syftet med min undersökning är att jag inte är ute efter att finna någon absolut sanning i form av fullständig spegling av fakta (korrespondens).

En direkt avspegling av världen är i en diskursanalys omöjlig och därför kan jag endast hävda att mina tolkningar snarare är min förståelse av ett fenomen. Den innebörd jag lägger i begreppen speglar endast min förförståelse och min nuvarande förståelse av begreppen och denna är kontingent, möjlig men inte nödvändig. Genom att ha ett reflexivt förhållningssätt och vara vaksam på sin egen positionering och värdering utifrån politiska eller moraliska ståndpunkter ökar studiens trovärdighet. (Antaki, Billig, Edwards, Potter, 2003)

Studien syftar till att finna sanning i betydelsen mening (signifikans). Genom att diskutera mina empiriska iakttagelser mot bakgrund av de teorier jag beskrivit i den teoretiska delen av uppsatsen hoppas jag visa på hur man kan läsa empirin.

I viss mån syftar studien också till användbarhet (applikation). Om denna studies resultat går att överföra i ett annat sammanhang överlåter jag åt läsaren att avgöra. Precis som den här studien har gett mig en annan förståelse, nya ord och begrepp, önskar jag att läsaren ser min studie som en inspiration och kanske också får en annan förståelse för den dokumentationspraktik som breder ut sig i förskolan. Och genom detta se nya möjligheter i praktiken.

## **Etik**

En individuell utvecklingsplan i den kommunala förskolan är en allmän handling i lagens mening men kan innehålla integritetskänsliga uppgifter, till exempel uppgifter om det enskilda barnets behov, förutsättningar och intressen. Dokumenten överlämnas till förskoleklassen oftast med förälders samtycke vilket upphäver sekretessen mellan skola och förskola (SkrL 14:4). Förskoleverksamhet och förskoleklass är skilda verksamhetsgrenar i sekretesslagens mening och sekretess gäller därför mellan dem. I förskolan råder stark sekretess (SkrL 7:38). De dokument som överlämnas till förskoleklassen är i skolan att

betrakta som en allmän handling. Det är då rektors ansvar att göra en menbedömning enligt 7 kap. 9 § andra stycket i sekretesslagen (2009:400) när dessa dokument lämnas ut.

Vetenskapsrådet (Gustafsson, Hemrén & Petersson, 2005) menar att i de fall undersökningsspersonerna inte är aktivt deltagande och där uppgifterna hämtas från en myndighet, behövs inte tillstånd från eller information till de berörda såvida det inte skulle kunna leda till olägenhet. All information som inhämtas har avidentifierats för att uppfylla det individskyddskrav som återfinns i HSFR (2008) etikregler för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.

## Resultat och analys

Jag kommer i detta avsnitt redovisa min analys av de insamlade dokumenten. Som tidigare nämnts skrivs dessa dokument i förskolan och överlämnas till förskoleklassen i samband med övergången till förskoleklassen. Empirin består av 34 dokument varav 30 av dessa är utformade som förtryckta mallar med rubriker och underrubriker. Fyra dokument är skrivna i löpande text. Redovisningen av studiens resultat har indelats i två delar baserat på det empiriska materialet. Jag väljer att först presentera resultatet av analysen av mallarna och innehållet däri för att sedan gå in på form och innehåll i dokumenten. Jag kommer att presentera resultaten genom att väva samman citat ur empirin med tolkningen för att på så sätt åskådliggöra mina reflektioner och tolkningar.

### Elevdokumentation i form av överlämningsdokument

Dokumentet tillhör genren brukstexter och upprättas i förskolan med ett särskilt syfte nämligen att ligga som underlag för en vidgad samverkan mellan förskolan och förskoleklassen. Syftet med dokumentet är att tidigare erfarenheter eller kunskaper tas tillvara och att övergången till förskoleklassen ska ske så smidigt som möjligt. Syftet med de dokument som överlämnas är enligt många kommunala skolplaner att skapa en "röd tråd" i barnets lärande och skolgång. Dokumentationen som överlämnas från förskolan till förskoleklassen kan alltså vara ett sätt att förbättra samverkan och för att få en gemensam syn på barn, kunskap och lärande.

Dokumentet författas ofta på ett utvecklingssamtal under våren det år barnen fyller sex år. Närvarande är vårdnadshavare och i vissa fall även förskolebarnet. Enligt Lpfö 98 "ska arbetslaget föra fortlöpande samtal med barnens föräldrar om barnets trivsel, utveckling och lärande både i och utanför förskolan samt genomföra utvecklingssamtal". (s. 12)

Pedagogen ska förhålla sig till styrdokumentet på nationell och lokal nivå och dessutom anpassa sig till mallens formuleringar vilket kan medföra många olika budskap. Vi har inget krav i lagtexten på nationell nivå att skriva individuella utvecklingsplaner i förskolan men på kommunnivå kan det vara bestämt att detta ska finnas. Förskolepedagogens egen kunskaps syn, barnsyn och föreställningar om vad förskoleklassen innebär har också betydelse för vad man väljer att skriva. Att vara en god pedagog och genomföra uppdraget att skriva ett överlämningsdokument med så många motstridiga budskap blir komplext. Att dessutom formulera sig så att barnet, föräldrar, kollegor och mottagande lärare förstår innebörden kan ställa pedagogen inför ett dilemma och spela roll i hur man som pedagog väljer att formulera sig.

### Dokumentens utformning

Vid en första analys av dokumenten blir det uppenbart att någon form av mall används i samtliga förskolor. Vem som utformat dessa mallar kan oftast inte utläsas av själva dokumenten, men i många kommuner tas mallar fram gemensamt för flera förskolor eller hela stadsdelar. Vallberg Roth Månsson (2006) såg i sin studie *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan* att de "individuella utvecklingsplanerna var kollektivt och lokalt utformade i enhetliga mallar och blankettstrukturer, som i de fall de hade särskiljande utformning snarare följde en skol- och institutionsform (förskola eller skola) än en individuell (enskild, personlig) formgivning". (s. 41)

De mallar som dominerar i denna studie är utformade som ensidiga blanketter i A4 format med förtryckta rubriker. De består av ett antal rutor med olika rubriker och öppna fält som ska fyllas i. Samtliga dokument har rader längst ner för underskrift av pedagog, vårdnadshavare och i bland barn. Fyra av dokumenten är skrivna i löpande text med några gemensamma beskrivningar av verksamheten inledningsvis.

Genom att sortera dokumenten grundat på hur de är utformade blir det tydligt att det är tre skilda kategorier som de utgår ifrån. Jag har delat in mallarna i följande grupper:

Grupp 1- mallar som har begrepp som kan härledas till barnstugeutredningen (SOU 1972:26) där vikten av att göra observationer av barns utveckling inom ett antal utvecklingsområden uttrycks: kognitiv, social, emotionell, språklig och motorisk. (se bilaga 1) De fyra områden som ska kartläggas och beskrivas i mallen (social/emotionell, kognitiv-, språklig- och motoriskförmåga) får alla lika stort utrymme i rutsystemet.

Grupp 2- De mallar som dominerar i studien, 20 av 34, är utformade som individuella utvecklingsplaner. Dessa dokument utgår ifrån de byggstenar som beskrivs i allmänna råden (Skolverket, 2008c) Här finns rubriker för formuleringar av nuläge, mål på kort och lång sikt, insatser och åtaganden och utvärdering av utvecklingsmålen. Ansvarsfördelning finns under rubriken insatser och åtaganden. Barnets förväntas vara delaktig under alla rubriker. Mallarna har begrepp som barn, pedagoger, förskola men också begrepp tagna ifrån skolans värld såsom: elev, skola, klass (se bilaga 2). Rubrikerna riktar sig till barnet genom formuleringarna i mallen t.ex. ”det här är jag bra på” ”det här tycker mina pedagoger i förskolan att jag är bra på” Utrymmet för barn, pedagog och förälder att uttrycka sina synpunkter på är lika stort för alla tre.

Grupp 3- Dokumenten är skrivna i en friare form med löpande text (av sekretess och etiska skäl bifogas inte detta dokument i sin helhet för exempel se bilaga 3) Texten upptar en och en halv A4 sida. Gemensamma formuleringar återkommer i alla fyra dokumenten såsom beskrivning av verksamhetens innehåll i form av projekt, åldersindelning, arbetssätt och metoder.

## **Grupp 1**

Bilaga 1. Underrubrikerna i dessa mallar baseras på begrepp som kan härledas till barnstugeutredningen (SOU 1972:26) där vikten av att göra observationer av barns utveckling inom ett antal utvecklingsområden uttrycks: kognitiv, social, emotionell, språklig och motorisk.(s.113)

Barnstugeutredningen valde att bygga sina förslag på Piagets utvecklingspsykologiska forskning och E H Eriksons socialpsykologiska forskning och Herbert Meads interaktions forskning. Hultqvist (1990) presenterar i sin avhandling en utförlig beskrivning av utvecklingspsykologins inflytande på förskolepedagogiken och hur den utvecklingspsykologiska diskursen utgjort en diskursiv regim tillsammans med barnmedicinen, pedagogiken och sociologin.

Exempel på underrubriker i dessa dokument är social/emotionell, språklig, motorisk, kognitiv och matematisk/logisk. Genom olika tillägg till områdena (social/emotionell, språklig, motorisk, kognitiv och matematisk/logisk) förtydligar man i dokumenten i denna grupp att en kartläggning ska göras. I en mall använder man rubriken språklig *förmåga* och i en annan

språklig *utveckling*. I och med användandet av ordet förmåga eller utveckling implicerar man att en kartläggning och bedömning av förskolebarnet måste göras i dokumentet som ska överlämnas. I mallens text har man lagt till en uppmaning till pedagogen. ”Beskriv barnets språkliga utveckling tänk på dess styrkor och intressen” Man uppmanar pedagogen att **tänka på barnets styrkor och intressen**. Pedagogen får en påminnelse för att detta inte ska glömmas bort. I den här mallen är det outtalat att det inte är självklart att man utgår ifrån styrkor och intressen.

Genom att använda ”tredje person” i formuleringen *tänk på dess styrkor och intressen* görs förskolebarnet här också till ett objekt. **Dess** syftar här på förskolebarnet och genom att skriva om barnet i tredje person markerar man ett avstånd med mindre moraliska förpliktelser. (Fairclough,2003; Shotter, 1989). Genom mallens utformning styrs pedagogen att se barnet som objekt för förskoleverksamheten snarare än som subjekt med egna rättigheter.

Dokumentet leder tankarna till de checklistor för barnobservationer som varit en utbredd företeelse i förskolans historia. Dessa checklistor användes för att bedöma förskolebarnens utveckling enligt en stadiemodell där barnet ska ha uppnått en viss utvecklingsfas innan det kan ta nästa steg. Genom att först observera och därmed bedöma var barnet befinner sig i sin utveckling kan pedagogen sedan finna vägar att forma barnet genom de fakta hon insamlat Foucault (2003) beskriver det som att ”det skrivnas makt uppstår som ett av de viktigaste kugghjulen i disciplinens maskiner” (s.190). I barnstugeutredningen (SOU 1972:26) beskrivs hur, vad och när man ska utföra dessa observationer

Barnets beteende i fria leksituationer och rutinaktiviteter ger fingervisningar om den sociala utvecklingen. Det är också viktigt att observera hur barnet reagerar på och kan bearbeta tankemässig stimulans. Avvägningar måste därför ständigt göras så att båda dessa aspekter blir belysta genom observationer. (s.113)

En fokusering på olika utvecklingsområden kan också ställas i relation till det pågående arbetet med att förtydliga förskolans läroplan som pekar i riktning mot ett närmande till grundskolan. Läroplansarbetet har som utgångspunkt att ytterligare förstärka förskolans pedagogiska uppdrag, bland annat ska målen för barns språkliga och matematiska utveckling förtydligas och kompletteras.(Skolverket 2008b) I Lpfö 98 finns under rubriken *Utveckling och lärande* sexton strävansmål. Skolverkets förslag innebär att ytterligare elva mål tillkommer och av dessa kommer fyra mål att finnas under rubriken matematik mot den nuvarande läroplanens enda som lyder ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att upptäcka och använda matematik i meningsfulla sammanhang”(s.9). De dokument som har rubriken matematisk förmåga skulle kunna vara influerade av de undersökningar som visar att svenska elever har brister i sitt matematiska kunnande. Skolverket (2004a) visar i en undersökning på en ”neråtgående trend i intresse för och kunnande i matematik bland svenska elever och studenter. Det är alltför få sökande till naturvetenskapliga och tekniska utbildningar”. (s. 39)

Flera av dokumenten har rubriken sammanfattning och överlämnande. Ordet sammanfattning kan associeras till resumé, konklusion eller slutsats och kan då jämföras med ordet plan, som innebär en idé eller förslag till åtgärder. I en mall med rubriken sammanfattning och underrubriker enligt ett utvecklingspsykologiskt synsätt blir dokumentet en beskrivning av i vilken utvecklingsfas barnet befinner sig.



Då förskola och skola har två olika traditioner så blir begreppet sammanfattning eller överlämnande en markering om att barnet nu avslutar sin tid i förskolan för att gå över till någonting nytt. Därigenom etablerar dokumentet ”förskola–skola” som en röd tråd.

Genom texten *barnet behöver hjälp med/ utmanas i* kan barnet ses som hjälplöst och behövande. Tankarna kan gå till ett barn i behov av hjälp eller stöd för sin fortsatta utveckling. I en skoldiskurs har begreppet elever i behov av hjälp och stöd inneburit de elever som är i behov av specialpedagogiska insatser. Mottagaren av dokumentet är inte inne i samma diskurs som författaren och kan därmed tolka formuleringarna på ett annat sätt än det som var avsett. Om pedagogen på förskolan ser ett förskolebarn som är intresserat av sagor och har ett stort intresse för böcker och läser rubriken med utgångspunkt i Vygotskijs syn på utmaning, en föreställning om att intellektet inte är färdigt utan kan utmanas, kan framskrivningen komma att bli ”barnet behöver hjälp med/ utmanas i läsning”. Mottagande pedagog kan få en bild av ett barn som behöver hjälp och stöd med läsning beroende på hur han/hon uppfattar texten *hjälp med/utmanas i*.

Mallen kan också få pedagogen att skriva fram barnet med utgångspunkt i att något kan bli bättre. Genom att rubriken finns måste pedagogen söka efter något som kan förbättras. Detta sänder också ett budskap till läsaren. Mallens formuleringar talar till *experten*. Genom behovet av kartläggning och bedömning har mallen fastslagit att ett expertutlåtande behövs. Foucault (2003) talar om detta som examinering där man genom kartläggning och bedömning styr barnet och därigenom normaliserar ett beteende eller

Som exempel på, hur man från en mallkonstruktör vill förtydliga att det inte är en bedömning av brister mallen syftar till, finns i ett material framtaget för bedömning av språkutveckling följande formulering:

Enligt den barnsyn våra läroplaner omfattar ska vi fokusera barnens kompetens, inte deras brister, och den tanken präglar också Språkjournalens utformning. Meningen är att du ska se de ”tomma rutorna” som barnets/elevens utvecklingsområden, färdigheter barnet/eleven behöver stimulans i och hjälp att erövra och för dig innebär det en styrning av din planering (Forum för språkutveckling, Utbildningskontoret, Södertälje kommun, 2002)

De rutor som inte är ifyllda ska alltså inte ses som brister utan som utvecklingsområden där de tomma rutor som uppstår när man stegvis fyller i barnets språkliga utveckling är något positivt.

## Grupp 2

En annan grupp av dokument, använder mallar som är utformade som individuella utvecklingsplaner. ( bilaga 2) IUP som fenomen uppträdde i slutet av 1990 och det är numera lagstadgat att alla barn i skolan ska ha en Individuell utvecklingsplan. I förskolan finns inte detta krav men på många håll skrivs ändå utvecklingsplaner, i förskolan, genom politiska beslut inom den kommunala barn och utbildningsnämnden. Skolverket (2008a) bedömer att nästan hälften av landets kommuner har beslutat att införa IUP i alla förskolor.

I dessa mallar ska barn, pedagoger och föräldrar beskriva vad de tycker att barnet är bra på, vad barnet ska träna eller utveckla och sist hur man ska gå tillväga för att utveckla detta. Ibland finns det rutor för barn, pedagog och föräldrar att fylla i och ibland endast en ruta där ansvarig för åtgärderna ska fyllas i. I sist nämnda fallet blir det då upp till pedagogen att

bestämma vem som är ansvarig för åtgärderna. Då dokumentet ska vidare till förskoleklassen kan pedagogen ställas inför frågan om detta är ett åtagande pedagogerna i förskoleklassen ställer upp på? Formuleringarna i mallen kan rikta sig till den vuxne:

- Hur har barnet det nu i förskolan?
- Barnets styrkor och detta skall vi stimulera/utveckla

Eller till barnet:

- Det här tycker jag att jag är bra på
- Det här tycker mina pedagoger i förskolan att jag kan träna på/utveckla

Rubriken i mallen är *Individuell utvecklingsplan* och vi kan i kommunens skolplan läsa ”*I samverkan med eleven och hans/hennes föräldrar ska varje elev få en egen plan för sin utveckling mot läroplanens mål*” Mallens formulering *Barnets styrkor och detta skall vi stimulera/utveckla inbjuder till delaktighet*. Formuleringen vi kan tolkas som *vi som sitter här nu*. I samma mall finns en uppmaning att ge en lägesbeskrivning av nuläget med utgångspunkt i en kartläggning av barnet (bilaga 2) vilket blir motsägelsefullt i ett och samma dokument. Kartläggningar av förskolebarn görs av pedagoger inte föräldrar och det blir därför underförstått att pedagogen har tolkningsföreträde. Rubriken ovanför handlar om barnet i förskolan och när då nästa punkt handlar om kartläggning och nuläge förstår vi att också denna punkt handlar om förskolan. Pedagogens makt att definiera vad som ska utvecklas blir överordnad barn och föräldrars. Expertrollen är färdigförhandlad.

Genom att också använda ett språkbruk som vanligtvis inte används av barn och föräldrar markerar man också ett avstånd. Andreasson (2007) skriver ” Att skriva en elevplan som enligt styrdokumentet bör göras i samråd med elev/föräldrar och som innehåller ett språkbruk som kan upplevas som exkluderande kan vara problematiskt och inkluderar också maktaspekter” (s.83) Barn och föräldrars möjlighet att påverka innehållet i planen är redan genom mallens formulering underordnad. Lindgren (2007) tar upp dilemmat med att skolan inbjuder till samverkan men att utrymme för detta inte ges i praktiken.

Genom att ha en rubrik med formuleringen *det här behöver jag träna* på behöver pedagogen ha en överblick om var i utvecklingen varje barn befinner sig inom de områden som är centrala i den individuella utvecklingsplanen. En kartläggning behöver göras och behoven bedömas. Med Foucaults begrepp så ska barnet examineras. Här finns också uppmaning till pedagogen; *Se alltid det positiva i barnet! Barn vill och kan!* som ett förtydligande då läroplanen beskriver att det är förskolans uppgift att; ” ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer”(Lpfö 98, s. 6).

I den här gruppen av dokument används också mallar som har begrepp från skolans värld. I förskolan talar vi om barn, omsorg och pedagoger men flera mallar har begrepp som elever, klass och undervisning. I Lpo 94 kan vi läsa att samarbetet mellan förskoleklass och förskola ska utgå ifrån respektive verksamhets nationella, lokala mål och riktlinjer (s.14) Detta finns också beskrivet Lpfö 98. Det här blir problematiskt då ett antal av dokumenten har underrubrikerna klass, skola och mål vilka alla tillhör en skoldiskurs och därmed speglar skolans ideologi. I dessa mallar finns en underrubrik där pedagogen ska beskriva eleven kunskapsmässigt, personligt, socialt och demokratiskt vilket i förskolan blir svårt då man i förskolan inte ska mäta barns kunskaper.

### Grupp 3

I den tredje gruppen används också en sorts mall även om detta inte blir uppenbart vid en första läsning. Den har fyra allmängiltiga beskrivningar (språkutveckling, inflytande, lärande och projekt) om hur man arbetar på förskolan som återkommer i alla barnens dokument. Därefter finns löpande text som beskriver barnet med tonvikt på arbetssätt och metoder i verksamheten. Texten fyller en och en halv A4 sida. Trots att dokumentet inte har förtryckta rubriker återkommer ändå samma områden i alla barnens dokument. Jag tolkar detta som att pedagogen har en "lista" med områden att fokusera och lyfta i barnens dokument. Barnets språkutveckling, inflytande, lärande och projektarbete på förskolan lyfts i alla fyra dokumenten. Språket i texten riktar sig till förskoleklassen. Man talar om barnet i tredje person och ger utförliga beskrivningar av verksamheten såsom återkommande aktiviteter och i vilka sammanhang barnet ingått. Man synliggör därmed barnens arbete, lek och förskolans pedagogiska innehåll.

### Sammanfattning

I analysen framträder tre olika grupper av mallar. I grupp ett förväntas pedagogen att vara expert och genom kartläggning och bedömning slå fast vad som ska utvecklas vidare hos barnet. Mallarna har förtryckta rubriker som styr vad pedagogen ska rikta blicken mot. Dessa rubriker kan härledas till barnstugeutredningen och här blir en utvecklingspsykologisk diskurs tydlig. Man ser barnet som ett objekt som ska uppnå vissa stadier för att kunna ta nästa steg. Kennedy (1999) skriver "Om man väljer att i första hand se barns behov och brister, kräver det en pedagog som hela tiden finns till hands, berättar och förklarar, rättar till, skyddar och håller koll. Det innebär att man som vuxen vet allt, kan allt och måste förmedla detta till barnen. På detta sätt ger man inte barnen möjlighet att tänka själva, ställa egna frågor och använda hela sin förmåga, fantasi och kompetens" (s. 17). Mallarna kräver en expert. Det kan liknas vid det som på 30- 60- talet framfördes som behovet av experter i den utvecklingspsykologiska diskursen. Genom förtryckta rubriker begränsas pedagogens möjlighet att påverka innehållet. Mallarna sätter gränser för vad som kan skrivas och kan komma att styra pedagogens framskrivningar av barnet.

Att ha rubriker som inte är i överensstämmelse med språkbruket i förskolan kan antingen öka eller också begränsa pedagogens möjligheter att formulera sig. Andreasson (2007) menar att "man ska vara observant i användandet av olika mallar och formulär eftersom de kan få oönskade effekter" (s. 79) Den innebörd man lägger i rubrikerna och begreppen formar praktiken och påverkar hur man förhåller och formulerar sig. Hur dessa mallar är utformade kommer till viss del att påverka hur verksamheten utformas så till vida att pedagogens blick styrs mot vad han eller hon ska rikta fokus på." Som man frågar får man svar" Är det barnens brister som ska uppmärksammas eller är det den pedagogiska miljön? Elfström (2005) beskriver hur pedagogerna i hennes intervjuer inte reflekterat över teorier bakom de IUP mallar de använder och att dessa härrör från Piagets stadiemodell. Denna expertdiskurs förutsätter en pedagog som övervakar, normaliserar och examinerar och dokumenterar för att säkra att kvalitet uppnås i verksamheten.

I grupp två ses barnets delaktighet som en förutsättning för dokumentets framskrivningar. Barnet förväntas vara delaktigt i formuleringar av behov, mål och insatser. Ett ansvar läggs på individen som också uttrycks i de planer och policy dokument som finns på olika nivåer i systemet. Foucault (2003) talar om detta som governmentality, en frihet under ansvar där

individerna genom om olika styrningstekniker förväntas styra sig själv. Genom att också sätta upp målbeskrivningar i dokumenten, trots läroplanens (Lpfö 98) uppenbara formulering att ”verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet” (s.8) och inte uppnå en bestämd kunskapsnivå, så blir syftet med formuleringen en uppmaning att beskriva vad barnet ska göra framåt i tiden och hur det ska bli bättre på något. Här finns stor risk att barnen får uppgifter för att de ska träna sig för att uppnå beskrivna mål. En ansvarsdiskurs blir i dessa dokument tydlig där barnet ses som delaktigt i sin utveckling och lärande.

Grupp tre har rika beskrivningar av verksamheten och denna typ av mall härleder jag till den typ av dokumentation som beskrivs som pedagogisk dokumentation med utgångspunkt i Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Inom den pedagogiska dokumentationen ses observationer av barnen som ett sätt för pedagogerna att få syn på sin egen praktik och därigenom skapa möjligheter i den pedagogiska praktiken. I denna filosofi finns ingen ”sann” föreställning av barnet.

Mallarna till de dokument som överlämnas utgår från olika diskurser och speglar därmed olika syn på barn och kunskap. I grupp ett som jag väljer att kalla expertdiskursen blir pedagogen och behovet av experter tydlig. I grupp två återfinns vi den ansvarsdiskurs som den senaste tiden kännetecknat skoldiskursen. Barnet förväntas styra sig själv och ta ansvar för sitt eget lärande. En fri individ ses som idealet för en framtida samhällsmedborgare. Sivenbring Olsson (2010) skriver; ”Den svenska skolan har under en period förändrats till en värld där fria val, självskattningar, reflektioner över det egna lärandet och krav på självreglering har blivit av allt större betydelse” (s. 48) I den tredje gruppen av mallar blir en syn på barnet som rikt och kompetent enligt Reggio Emilias filosofi tydlig. Oavsett expertdiskurs, ansvarsdiskurs eller Reggio Emiliadiskurs produceras makt enligt Foucaults maktteori. Dessa tre diskurser kan ses som motsättningar till varandra men oundvikligt är att makt produceras i förhållande till barn, pedagoger och föräldrar. Detta förutsätter också olika styrningstekniker.

Pedagogen som ska fylla i dokumentet ska förhålla sig till mallen och formulera sin upplevelse av barnet. Om mallens rubriker speglar en föreställning av barnet som inte stämmer överens med pedagogens ställning pedagogens inför ett dilemma. De riktlinjer och mallar som är framtagna för de aktuella förskolorna kan därmed bli avgörande för hur ett barn positioneras i dokumentet.

## **Språkbruk i dokumenten**

Att det är förskolans uppdrag att skriva ett överlämningsdokument är inte tydligt uttalat i styrdokumentet. ”När barnets övergång till de nya verksamheterna närmar sig har förskolan den särskilda uppgiften att finna former för att avrunda och avsluta förskoleperioden” (Lpfö 98, s. 12) men att ansvaret vilar på förskolan är ändå uttalat. I denna formulering finns då ett implicit uppdrag att författa detta dokument vilket gör att pedagogen redan inledningsvis har tilldelats en expertroll genom sitt uppdrag.

## Pedagogens röst

I ett stort antal av dokumenten används begreppet *är* och *har* för att beskriva barnets färdigheter, förmågor och egenskaper vilket enligt Fairclough (2003) visar på kategorisk modalitet: ett påstående i presens slår kategoriskt fast ett sakförhållande. Vanligt förekommande i dokumenten är att pedagogen använder passiv form med stark modalitet, agenten utelämnas då helt. Man beskriver vad barnet är och kan, utan att använda barnets namn eller språkligt rikta sig till barnet eller annan vuxen. Ett alternativ till detta kan vara att skriva *Kalle* är eller *du* är.

- Är nyfiken och har mycket fantasi
- Behöver träna på att uttrycka sina känslor
- Tycker om att sitta i knäet hos de vuxna
- Bra språk, motorik, logiskt tänkande

Med Faircloughs (1992) begrepp transivitet ses här skeendet eller beteendet som en markering av distans till det som beskrivs. Dokumentet får här formen av ett protokoll, en sorts checklista där pedagogens tolkningar läggs fram som om de vore fakta. Det ger en bild av pedagogen som expert och framskrivningen som objektiv ”sanning”

Mallens form kan också spela roll för hur man väljer att skriva. Genom att fylla i dokumenten för hand under utvecklingssamtalet har man inte mycket utrymme att skriva på i själva mallen. Kristian Lutz (2009) finner i sin studie Kategorisering av barn i förskolan att ”pedagoger tar ett ideologiskt avstånd ifrån övergripande begrepp och har ofta en relationell utgångspunkt för att definiera avvikelser av barn. Samtidigt anpassar sig pedagogerna efter de tekniker som ställer krav om en mer individbaserad praktik som placerar problemen hos barnen”.(s.199)

Det kan också vara så som Andreasson (2007) skriver, att listningar och uppräknings av barnets egenskaper och förmågor är vanligt förekommande ”vilket kan tolkas som att det finns en strävan att genom listorna tydliggöra och konkretisera elevens problem för att kunna sätta in lämpliga stödåtgärder” (s.78).

Här skiljer sig inte de tre diskurserna åt. Pedagogens röst blir expertens röst.

- Man kan se att han aktivt väljer vem han ska leka med
- X har ett gott ordförråd och uttrycker sig så att andra förstår
- Han har roligt med andra barn
- Han har fått känna att han själv har varit en tillgång för gruppen

Pedagogen som expert beskriver i dokumentet vad barnet har fått känna, något som i sig torde vara omöjligt. I beskrivningarna är det barnet som blir betraktat och som därmed har en svagare position. Pedagogen har makten att definiera men att mallen styr pedagogens möjligheter att formulera sig blir tydligt. Pedagogen själv står alltså inte utanför denna styrningsteknik som dokumentation kan betraktas som.

Förskolan och skolan har olika rötter och två olika kunskapstraditioner möts här och med detta ökar risken att texten kan komma att tolkas på ett sätt som författaren inte tänkt vilket också kan spela roll för vad man som pedagog väljer att skriva.

Den kartläggning pedagogen gör inför sin bedömning och som blir beskriven i dokumenten synliggör miljöns betydelse för utveckling. I dokumenten där barnen skrivs fram enligt ett utvecklingspsykologiskt perspektiv blir barnets utveckling i någon mening oberoende av pedagogiken och miljön. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) talar om *barnet som natur* och det blir tydligt i många av dokumenten att den synen på barnet finns kvar. Barnets beteende knyts till faktorer till barnen såsom barnets koncentrationsförmåga, humör, blyghet osv.

- Mera lugn i sig själv
- nyfiken
- ödmjuk
- mindre stressig
- lätt för att lära

Förskolebarnets kunskaper, förmågor och egenskaper förstås därmed isolerat från ett sammanhang. Det utvecklingspsykologiska perspektivet med dess individfokus ses som en sanning vilket kan bli ett sätt att konstruera förskolebarnet som erbjuder förskolan ansvarsfrihet och flyttar blicken bort ifrån miljön och pedagogikens betydelse.

Det blir tydligt i resultaten att trots läroplanens syn på *barnet som kultur och kunskapsskapare* så finns det en stark tradition av att se *barnet som natur* (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994) som lever kvar i framskrivningarna av förskolebarnet. Då mallarna kan vara styrande och få pedagoger att rikta blicken mot det som efterfrågas i rubrikerna blir dessa viktiga att kritiskt granska och ifrågasätta av pedagoger. I dokumentationsmallen kan man också utläsa att det utvecklingspsykologiska synsättet används som tolkningsreferens när pedagoger skriver fram förskolebarnet. Pedagogens barn och kunskapssyn reflekteras här i texten, läraren gör i texten en indirekt presentation av sig själv och sin yrkeskår. Lenz Taguchi (2000) skriver att ”Varje praktisk pedagogisk handling refererar till ett teoretiskt tänkande (föreställningar) om vad ett barn är, hur barn lär sig och utvecklas, och varje teori eller föreställning om barn, utveckling och lärande implicerar och genererar likaledes ett praktiskt handlande i förhållande till barn i en utbildningspraktik” (s.14).

När vi väljer att använda utvecklingspsykologiska begrepp och klassifikationer väljer vi att tolka dessa som sanna avbilder av verkligheten och inte som ett sätt att beskriva världen. Begrepp som *mogen för, normalt för sin ålder* visar att kontexten är oviktig. Idén om att det finns en normal utveckling lika för alla oberoende av i vilken omgivande kontext man befinner sig i blir tydlig. Det socialpsykologiska perspektivet där människors identitet skapas i interaktion med andra är mest framträdande i den pedagogiska dokumentationen.

Även i Reggio Emiliadiskursen där man genomgående skriver fram barnet i ett sammanhang kan man skymta den utvecklingspsykologiska diskursen. I följande mening är det barnets humör, inte situationen som sätter käppar i hjulet för honom.

- även om humöret fortfarande då och då sätter käppar i hjulet för honom.
- X har under sin tid på förskolan varit både blyg och försiktig. Detta har ibland hindrat honom i den språkliga samvaron.

Han är alltså både blyg och försiktig och detta blir ett hinder. Att vara blyg och försiktig är alltså ingen tillgång i denna diskurs.

## Förskolebarnet-6-åringen

Pedagogerna i dokumenten skriver fram följande egenskaper och kompetenser hos förskolebarnet och det är dessa färdigheter som framträder som viktigt när man är ett förskolebarn som står i begrepp att börja i förskoleklassen. Nodalpunkt i diskursen är *Det kompetenta förskolebarnet* och tecken i klustret är: språkligt intresserad, tar ansvar för egna handlingar, intresserad av bokstäver och siffror, snäll, intresse för att lära, socialt kompetent, aktiv, nyfiken, hänsynsfull, öppen, respekterar andra och tar ansvar.

- Bra på att diskutera
- Läser bra, skriva
- Duktig på att rita och skriva
- Bra kompis

Förskolebarnet förväntas också vara intresserad av att leka, vara aktiv, nyfiken och ha uppnått vissa språkliga färdigheter. Man ska kunna vänta på sin tur, vara hjälpsam, Detta blir synligt genom att analysera vilka förmågor eller kompetenser som ska utvecklas, mål som sätts upp och i beskrivningarna av barnens styrkor och intressen, men också genom att analysera det som inte skrivs fram i texten t.ex. *kan inte alltid* reglerna i leken eller *behöver träna på* att vänta på sin tur.

## Det kompetenta förskolebarnet

Det kompetenta förskolebarnet ska vara språkligt intresserad, ta ansvar för egna handlingar, vara intresserad av bokstäver och siffror, vara snäll, ha ett stort intresse för att lära, vara socialt kompetent, aktiv och nyfiken och genom att räkna antalet ord i de meningar som syftar till att beskriva områden relaterat till strävansmålen i läroplanen (Lpfö98) blir det tydligt att språkliga färdigheter är det som fokuseras mest i samtliga dokument. Jag har då delat upp strävansmålen i de områden som återfinns i Lpfö 98; normer och värden, utveckling och lärande och barns inflytande.

Pedagogerna lägger stor vikt vid att beskriva barnets språkliga förmåga och intresse. I samtliga dokument finns formuleringar om barnets språkliga utveckling och intresse. Det är i dokumenten viktigt att vara intresserad av språket och pedagogerna gör också bedömningar av hur de språkliga färdigheterna tar sig uttryck på förskolan.

- Redan när X började på förskolan hade han ett för sin ålder välutvecklat språk.
- Har lätt för att uttrycka tankar och idéer
- Rimma och ramsa har han gillat
- Kapitelböcker har fascinerat och intresserat honom mycket

Avsnittet *Utveckling och lärande* i Lpfö 98 innehåller sexton strävansmål, varav ungefär hälften rör arbetet med barns språkutveckling. I Skolverkets nationella utvärdering av förskolans läroplan finns uppgifter om den kompetensutveckling som för närvarande sker i kommunerna. Den visar att barns språkutveckling är det område som prioriterats i särklass högst när det gäller fortbildningsinsatser riktade till förskolans personal. Tre fjärdedelar av kommunerna anger att detta varit ett prioriterat kompetensutvecklingsområde under den senaste femårsperioden. Att insatserna rört naturvetenskap och matematik eller barns lek och skapande är betydligt ovanligare. Det framkommer också att man i 60 procent av

kommunerna använder olika typer av material för bedömning av barns språk- läs- och matematikutveckling. (Skolverket, 2008b)

Under rubriken Normer och värden i Lpfö 98 beskrivs att "Förskolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera barnen att utveckla förståelse för vårt samhälles gemensamma demokratiska värderingar och efterhand omfatta dem".(s.7) Tecken i klustret är: hänsyn, öppenhet, respekt.

- Lätt att förstå hur andra tänker och känner
- Lätt för att ta till sig argument
- Kan se situationer ur olika synvinklar
- Hjälpsam
- Öppen för andra barn

Och under rubriken barns inflytande "Barnens sociala utveckling förutsätter att de allt efter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan"(Ibid.s.10). Här bildar tecknen påverka, inflytande och ansvar ett kluster i framskrivningen av "det kompetenta förskolebarnet"

- vet skillnaden mellan rätt och fel
- medveten om vad som sker i omgivningen
- I samspelet och samarbetet med de andra barnen är X inkännande, generös och hjälpsam samtidigt som hon är trygg med sina egna gränser.
- Här har X fått ingå i sammanhang där han samspelar, samarbetar, hjälper och byter idéer, med de andra barnen.
- Socialt samspel fungerar utmärkt

I dokumentationsmallarna blir barns inflytande viktigt. Det sociala samspelet får mycket utrymme i dessa dokument och här skrivs barnen fram som samspelande individer vilket inte blir lika tydligt i de andra dokumenten.

## **Det icke kompetenta förskolebarnet**

Av de insamlade dokumenten i expert- och ansvarsdiskursen, så har alla dokument formuleringar som visar på färdigheter barnet bör eller ska utveckla. Ett bristfokus blir här tydligt då formuleringarna under rubriken, i grupp två, *det här kan jag träna på/ utveckla* eller *bli bättre på* är något som kan uppfattas som negativt. I mallarna finns uppmaningar till pedagogen: *Se alltid det positiva i barnet! Barn vill och kan!*

I ansvarsdiskursen (grupp 2) presenteras ofta uppräknings av barnets styrkor och vad som ska utvecklas. I de flesta dokument förekommer tre till fyra positivt formulerade beskrivningar och tre eller fyra färdigheter barnet behöver utveckla. Det som ska utvecklas är t.ex. konfliktlösning, samspel i leken, intresse för det skrivna språket.

- Lära sig fler bokstäver och siffror
- Sociala samspelet behöver stödjas
- utveckla hennes intresse för böcker



Vem som ska stödja eller utveckla barnets färdigheter framgår inte alltid av texten men genom analys av pedagogernas formuleringar blir det tydligt att det är den vuxne som ska bistå med hjälpen. Inte någonstans i dokumenten är det kamrater som ska bistå med hjälp. Pedagogerna har här alltså svarat på den utvecklingspsykologiska diskursen. Genom Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen kan barnet nå nästa stadiet med hjälp av en vuxen eller en mera kompetent kompis. De gånger kamrater finns med i dokumenten är det som lekkamrater eller i det sociala samspelet.

- Leker bra med kompisar.
- Gillar att leka i dockvrån med X.
- Har många kompisar.
- Pratar ofta om sina kamrater på avdelningen.

I sina framskrivningar av barnets brister väljer pedagogen ibland att formulera sig på ett sätt som försvagar problemets omfattning. ”Hedges” används för att ”göra garderingar, att använda förmildrande uttryck och propositionella attityder som försvagar problemets omfattning.” (Hofvendahl 2006, s. 229). Detta menar han tyder på att relationen mellan lärare, elever och föräldrar är en skör relation. Pedagogerna använder här formuleringar som: *men*, *ibland* och *även*

- Behöver *ibland* tydliga gränser
- *men* hon ger för den skull inte avkall på sina egna behov.
- Kan *till viss del* samspela om lekens innehåll

Vi förstår av texten att barnet har svårt att samspela om lekens innehåll men skillnaden i att skriva *svårt* och *till viss del* är stor. Pedagogerna väljer att använda sig av försiktighetsmarkören *till viss del* och *ibland* för att markera ett avstånd till påståendet.

Traditionen inom förskolan att observera och dokumentera barns utveckling grundar sig i utvecklingspsykologiska teorier och genom formuleringar i dokumenten finns ibland underförstått en föreställning om att barnet ska uppnå vissa steg och detta inte kan påverkas förrän barnet är moget vilket inte är i överensstämmelse med läroplanernas syn på barn och kunskap. I många dokument blir det tydligt att barnet bör ha uppnått vissa skolmässiga färdigheter.

- har ett korrekt penngrepp
- är intresserad av bokstäver
- visar intresse för siffror och antal
- Han känns nu som en ”stor” kille
- har inte utvecklat dominant hand

Fram till 1990-talet var skolmognadsundersökningar vanliga och dessa avgjorde om barnet var moget för att börja skolan eller behövde särskild undervisning. I skolkommissionens betänkande (SOU 1948:27) skriver man ”*Det är nödvändigt, att särskild undervisning anordnas för dessa barn, genom förskoleklassen eller på annat sätt.* (s.192). SIA-utredningen (SOU 1974:53) föreslogs avskaffandet av skolmognadsbegreppet och av de särskilda skolmognadsklasserna. Föreställningen om att förskolebarnet ska vara skolmoget kan finnas kvar, något som dessa beskrivningar kan visa på. Det dikes som förut fanns mellan förskola och skola och skulle överbryggas i och med reformen att införa förskoleklassen har istället

flyttats fram och finns nu istället mellan förskola och förskoleklass. Detta blir också tydligt i Skolverkets rapport (2003a) *Att bygga en skolform för sexåringar*.

Den utvecklingspsykologiska teorin framträder i framskrivningarna av barnen i expert - och ansvarsdiskursen. Den meningsbärande diskursen blir här den utvecklingspsykologiska diskursen där normaliserandets princip blir tydlig. Vad ett barn är och vad ett barn ska vara beskrivs i formuleringarna och genom att definiera det normala ska beteendet eller egenskapen eller beteendet korrigeras.

## **Det rika och kompetenta förskolebarnet**

I min analys skiljer sig resultatet kraftigt åt i de olika mallarna. I de dokument som ingår i grupp tre (Reggio Emilia diskursen) finns det endast få formuleringar som direkt syftar till att skriva fram barnets brister. Genom att analysera dessa dokument genom vad som inte sägs, i beskrivningarna av uppkomna situationer, kan man dock utläsa att barnen kan hamna i svårigheter, eller behöva hjälp av en vuxen. Här finns dock en stor skillnad i hur barnet skrivs fram jämfört med de andra två grupperna. Barnet skrivs fram som rikt med möjligheter och bedömningen är situationsbunden. Antalet positioner barnet erbjuds i ett dokument kan vara väldigt många, antalet adjektiv som används i ett dokument kan vara upp till 20 jämfört med grupp ett och två där det som mest finns 10. Av de 20 adjektiven i analysen är det endast två av dessa framskrivningar som visar på svårigheter.

Genom att skriva fram barnet och erbjuda flera positioner, vilket återfinns i den pedagogiska dokumentationen, ger vi en möjlighet för barnet att spegla sig i de olika positionerna och innehållet i de subjektspositioner diskursen erbjuder relaterar till subjektets begär och sökande efter en identitet. (Winther Jörgensen & Phillips, 2000)

I den pedagogiska dokumentationen får beskrivningar av sammanhang och verksamheten mycket utrymme. Att pedagogerna har den relationella utgångspunkt som återfinns i Lpfö 98 blir tydligt i pedagogisk dokumentationsdiskursen. Barnet skrivs här fram i en kontext och ses som en medkonstruktör av kunskap.

- I leken är hon påhittig, fantasifull och drivande
- På sista tiden har han ofta initierat samtalen vid våra måltider.

Trots skillnaderna i hur man dokumenterar i de olika mallarna, finns det ändå likheter i vad man dokumenterar. Språket får stort utrymme i alla tre typer av mallar, likaså beskrivningar av barnets sociala utveckling. Detta kan visa på en medvetenhet om språkets betydelse men kan också tolkas som att det finns föreställningar att barnet språkligt och socialt ska ha uppnått en viss mognad eller utveckling när de börjar i förskoleklassen.

I Lpo 94 ställs inga formella krav på att eleven ska ha nått en viss nivå inför starten i förskoleklass men det finns i dagens skoldiskurs uttalat att man tidigare vill finna elever som riskerar att inte nå målen vilket i så fall medför att dokumentet blir ett redskap för att tidigt identifiera elever som är i behov av särskilt stöd i sin kunskapsutveckling. Dokumenten kan bli en beskrivning av barnens tillkortakommanden som bygger på en föreställning om att mottagande pedagoger är behjälpta av en kartläggning av förskolebarnets svårigheter. I dagens skoldiskurs, med skriftliga omdömen och tidigare betyg för att finna elever som riskerar att inte nå målen, argumenterar man för att det är avgörande att finna dessa barn tidigt. Detta kan påverka förskolans pedagoger att skriva fram barnen med utgångspunkt i

deras tillkortakommande i en iver att följa denna trend och det kan i sin tur leda till att man i förskoleklassen bygger vidare på denna framskrivning av barnet som behövande.

## Delaktighet i dokumenten

De flesta dokument har rader längst ner där pedagog och förälder/vårdnadshavare ska skriva under och godkänna att information om barnet lämnas vidare till förskoleklassen. I de individuella utvecklingsplaner som är framtagna i en stadsdel där det i den lokala skolplanen beskrivs att dokumentet ingår i en elevmapp som räknas som allmän handling finns inte denna formulering. Då sekretessen är olika i förskola och skola väljer man att få vårdnadshavares samtycke till att överlämna informationen. Med ett samtycke från föräldrarna kan information överlämnas till skolan eftersom samtycket häver sekretessen. (SkrL 14:4).

De flesta dokument har också en rad för barnets underskrift. Att elevdokumentation ska undertecknas av barn och vårdnadshavare finns inte lagstadgat men är trots detta vanligt förekommande oavsett om det gäller IUP, åtgärdsprogram eller skriftliga omdömen.

I en studie publicerad av Skolverket (2003b) beskriver Persson, Andreasson och Heimersson hur elever förefaller att inte alltid ha förstått innebörden i sina åtgärdsprogram. De är därför tveksamma till om det är relevant att elever och föräldrar ska underteckna dokument vars innebörd de inte fullt ut varit insatta i. Detsamma kan tänkas om överlämningsdokumenten som innehåller ett språk som för barn och föräldrar kan vara främmande. Man kan undra hur många barn och föräldrar som förstår innebörden av begreppet *kognitiv utveckling*. Vilken yrkeskategori författaren av dokumentet, dvs. pedagogen, tillhör kan inte utläsas. Det kan alltså vara barnskötare, förskollärare eller i princip utbildad personal som arbetar i förskolan.

I grupp 1 finns ingen rad längst ner för barnet att skriva under som det finns i de dokument som är utformade som en IUP. Då dessa planer troligtvis skrivs under ett utvecklingssamtal ställs pedagogen inför att läsa rubrikerna högt eller omformulera dessa för att göra dem mer sympatiska ur ett delaktighetsperspektiv. Dokumentet kan då ses som ett protokoll som upprättas vid ett utvecklingssamtal om nu barn och föräldrar varit delaktiga i samtalet. Att vara med på ett utvecklingssamtal som fem-sexåring och vara delaktig i sin utvecklingsplan där pedagoger och föräldrar samtalar om en i tredje person kan skapa en känsla av mindervärdighet. (Shotter, 1989)

I dagens läroplan uppmuntras reflektion och medvetenhet kring sitt eget lärande men barnets röst blir i många dokument ohörda. De dokument som har rutor där barnen ska fylla i vad de är bra på eller utveckla är i dokumenten tomma. Att en ruta där barnet ska beskriva vad det är bra på, eller inte har undertecknat dokumentet kan tolkas som att de inte är delaktiga rent fysiskt, vilket inte är ovanligt i förskolan, men det kan också vara så att man talar över huvudet på barnet. Genom att rutan är tom kan barnet uppfatta möjligheten att göra sin röst hörd som underordnad. Andreasson (2007) påpekar hur detta kan påverka en elevs självbild, när det t.ex. är tomt under rubriken *det här tycker jag att jag är bra på*. Det kan också påverka en mottagande lärares syn på eleven. Detta talar emot läroplanens mål att sträva mot genom att varje barn "utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation" (Lpfö 98). Skolverkets nationella utvärdering (2008a) visar också att det är ett fåtal förskolor som involverar barnen i sina utvärderingar av verksamheten.

I många av dokumenten ska föräldrars synpunkter komma fram vilket enligt våra läroplaner ses som en viktig del i barnets utveckling. ”Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. (Lpfö 98, s. 5) Att ha en ruta för föräldrars synpunkter kan vara ett inslag av försök till delaktighet i mallen. Alltför ofta är dock föräldrar och barns kommentarer osynliga i dokumenten. Vårdnadshavare finns dock med som ansvariga för insatser, åtgärder och åtaganden oavsett om deras syn har uttryckts i dokumenten eller inte. Detta blir en av de stora skillnaderna när jag jämför det tre grupperna av mallar. Genom att i text formulera att föräldern varit delaktig genom kommunikation med pedagogerna i förskolan och att man tagit tillvara föräldrars synpunkter och åsikter visas genom formuleringar som:

- med hjälp av ett tips från mamma
- mamma X har vid utvecklingssamtal hjälpt oss att få syn på detta,
- Men det ingår också att lyssna på de upplysningar som föräldrar ger och använda oss av dessa.

I den pedagogiska dokumentationen blir det viktigt att synliggöra att man samverkat med föräldrarna. I de individuella utvecklingsplanerna ställs krav på föräldrarna genom att de ska ge sina synpunkter på vad barnet ska utveckla och träna. Likaså ska föräldrarna bidra till detta, vilket blir tydligt i formuleringarna *vad kan mina föräldrar göra*. Följande formuleringar återfinns i dokumenten:

- Stimulera nyfikenheten
- Läsa hemma
- stimulera fantasin
- diskutera
- prata om samspelet med kamrater

Språket får stort utrymme i dokumenten och det är också språket som fokuseras mest under rubrikerna vad föräldrar kan göra.

I expertdiskursen finns inget utrymme för föräldern att ge sin bild av barnet men detta kan naturligtvis komma fram under samtalet och därför vara osynligt i texten. Under rubriken *Det här tycker mina föräldrar att jag är bra på* finns en pil som pekar på det pedagogen skrivit att hon tycker barnet är bra på. Föräldern håller här med pedagogen. Vi kan fråga oss om bilden av barnet verkligen är samstämmig eller om föräldern av olika skäl håller med pedagogen. Föräldrarnas möjlighet att säga emot den beskrivning av barnet pedagogen ger av barnet i förskolan, har föräldern små möjligheter att ifrågasätta då barnet troligtvis vistas på förskolan utan förälder. Sett ur ett konstruktionistiskt perspektiv så är identiteten inte något vi bär med oss och man ser människan som någon som blir i mötet med den andre. (Hall, 1996)

I Skolverkets broschyr om *Samarbete med föräldrar i förskola och skola* skriver man att det finns två förhållningssätt från skolans sida. ”Går det bra för barnet i skolan, då brukar föräldrasamarbetet fungera bra. Skolan tar åt sig äran och alla är nöjda. Men när barnet hamnar i olika svårigheter – i sitt lärande eller med jämnåriga – då blir ofta budskapet att det är fel på barnet och föräldrarna” (s.5) Genom mallarnas formuleringar där det finns rutor för föräldrar och formuleringar som insatser och åtaganden av elev, skola och vårdnadshavare görs föräldrar medansvariga för innehållet i dokumentet och kan på så sätt i efterhand, vid utvärderingen ställas till svars för om åtgärderna utförts och lett till önskad utveckling.

## Diskussion

Jag har i resultatdelen belyst de dominerande diskurserna i mallarna och de subjektspositioner som skrivs fram och jag ska här, mot bakgrund av de teorier och den historiska bakgrunden som jag tidigare beskrivit, göra ett försök att diskutera mina iakttagelser.

### Den röda tråden

Vad ligger då implicit i begreppet ”den röda tråden”? Begreppet ”den röda tråden” har olika innebörd beroende på vem man talar med och vilka dokument, såsom skolplaner och andra styrdokument, man läser. Det kan syfta på elevens väg och övergångar i utbildningssystemet och överlämnande av information om eleven mellan skolformer och arbetslag men det kan också stå för den syn på barnet som är gemensam för våra läroplaner. Ofta är den röda tråden väldigt diffust beskrivet. Exempel på formuleringar i skolplanerna är ”Verksamheten skall ha ett samlat mål med en ”röd tråd” från förskolan till åk 9”. (Hällefors kommun). ”Röda tråden innebär att all skolverksamhet ska präglas av en helhetssyn på barnens utveckling, från förskolan och uppåt. Dokumentation om barns och ungas utveckling och måluppfyllelse från förskolan och under hela utbildningstiden ska finnas. Personalen ska ha god insikt i varandras verksamheter från 1–16 år.” (Ljusnarsbergskommun, Skolplan 2008–2010). Dokumentation ska finnas säger man i skolplanen ovan, men inte explicit att det ska överlämnas mellan skolformerna. Detta var dock ett av syftena med IUP som Elfstöm (2005) fann i sin studie av pedagogers uppfattningar av vad individuella utvecklingsplaner syftade till.

Att observera och dokumentera för att skapa den röda tråden må vara ett vällovligt syfte men det driver också fram en dokumentationskultur som kan missgynna våra barn. Om det blir viktigare att dokumentera och följa reglerna tappar vi lätt målet ur sikte och de etiska aspekterna av dokumentationen glöms bort i diskussionen. Vi kan komma att positionera barnet på ett sätt som går stick i stäv med den samhällsmedborgare våra läroplaner vill forma. Lindgren och Sparrman (2003) tar i sin artikel upp dilemmat med att inte kritiskt granska de motiv som förs fram för att arbeta med dokumentation i förskolan.

Eftersom dokumentation är ett sätt att göra varje barns röst hörd, fokusera på individerna och synliggöra vad barn och pedagoger gör i förskolan anses den gynna ett barnperspektiv. Vi menar dock att det finns fog för att kritiskt granska det självklara i ett sådant antagande, bland annat därför att det utgår från att barnperspektiv alltid främjar barn.(s.59)

Det här beskrivs också i förslaget till *förtydliganden i läroplanen för förskolan* som att utveckling och lärande allt oftare kartläggs, dokumenteras och bedöms i förhållande till föreställningar om vad barns ska klara i olika åldrar på ett sätt som strider mot läroplanens intentioner (Skolverket 2008b, s. 35)

Frågan vad syftet med överlämningsdokument är behöver lyftas. Är dokumentet ett CV, eller som Lindgren (2002) kallar det studentbiografi, där barnets styrkor och svagheter ska beskrivas inför skolstarten eller är dokumentet ett sätt att skapa kontinuitet i det livslånga lärandet genom att beskriva barns positiva utveckling för att hjälpa dem gå vidare? Eller är det kanske det som Elfström (2005) också fann att alla elever ska gå ut årskurs 9 med godkända betyg.

I många kommuner och stadsdelar finns tydliga riktlinjer för hur överlämning mellan förskola och förskoleklass ska gå till. Under våren det år barnen fyller sex år träffas pedagoger ur de olika verksamheterna för muntlig överlämning av information kring barnen. Barnen får också besöka förskoleklassen och ibland tvärtom. Dokumentation är alltså bara en liten del i denna plan men man kan fundera över om dessa planeringar fungerar och efterlevs i tider då ekonomiska resurser dras ner. I tider av besparingar kanske inte överlämningskonferenser prioriteras och det som då blir kvar av information kan vara det som skrivs i överlämningsdokumenten. Forskning visar att övergången mellan förskola och förskoleklass har blivit en övergång mellan två skilda verksamhetsformer med ett dike emellan. (Skolverket 2003a) och överlämningsdokumentet fyller då en viktig funktion som länk mellan förskola och förskoleklass.

De diskurser som blir synliga i analysen av mallarna är framförallt tre diskurser som var för sig står för en syn på barn, kunskap och lärande vilket i sig implicerar olika styrningstekniker. De diskurser som blir synliga i analysen benämner jag; expertdiskurs, ansvarsdiskurs och Reggio Emiliadiskurs. Dessa tre diskurser speglar det sätt jag menar vi talar och tänker om barn, lärande och kompetens i vårt samhälle. Vi har en individualiseringsdiskurs sedan en längre tid tillbaka där fokus riktas på individens rätt till personlig utveckling, delaktighet och ett livslångt lärande. Denna diskurs blir synlig i de dokument jag kallar ansvarsdiskurs och Reggio Emiliadiskurs. Individualiseringen blir också tydlig genom att alla mallar har ett tydligt individfokus men på olika sätt. Alla dokument är det enskilda barnets dokument.

I den politiska debatten förs nu fram krav på kvalitetssäkrande metoder inom skolan såsom tidigare betyg och nationella prov. I denna "kvalitetsdiskurs" är det fokus på kvalitet och prestation som är bärande och här blir expertens roll framträdande i och med behovet av kartläggningar och bedömningar. Jag ser en ny diskurs som handlar om akademiska prestationer och kvalitet där metoder för att säkra detta på många sätt påminner om det som på 30-talet fördes fram, och som på 90-talet fick ett uppsving, behovet av vetenskapen för att belägga de reformer som skulle genomföras och på så sätt forma den medborgare vi vill ha. I förslaget till ny läroplan för förskolan finns förslag på att införa traditionella ämneskunskaper i förskolan som kan ses som ett sätt att förbereda och forma barnen för ett samhälle där de förväntas vara konkurrenskraftiga, självmotiverande, aktiva och problemlösande. I analysen ser jag dokumenten i expertdiskursen som en gammal tradition som nu blir återuppväckt "i nya kläder". I de studerade dokumenten blir det tydligt att flera diskurser för en kamp om hegemonin men i studien är det diskursen om individualisering som blir en sanningsregim.

Att dokumentera barns utveckling är en teknik som inte bara involverar barn, pedagoger och föräldrar utan sträcker sig långt utanför dessa gränser. I visionen om hur vi ska forma framtidens medborgare förs nya vetenskapliga sanningar fram om hur vi ska tänka om och tala om barn.

## **Förskjutningar i begrepp och praktik**

Från att tidigare ha använt begreppet observationer för att bedöma barns utveckling använder man nu begreppet pedagogisk dokumentation för att synliggöra den röda tråden. I förslaget till förtydliganden i läroplanen för förskolan förs just begreppet pedagogisk dokumentation fram som ett sätt att utvärdera verksamheten. Inom pedagogisk dokumentation ser man barnet som kompetent vilket i den diskursen står för en syn på barnet som utforskande och en medkonstruktör av kunskap (Lenz Taguchi, 1997). Genom att ha en barnsyn där barnet ses som kompetent i meningen att barnet utvecklats och uppnått olika färdigheter och kompetenser

har man ett utvecklingspsykologiskt perspektiv och en förskjutning i begreppet uppstår därmed. En hybriddiskurs uppstår där ”det kompetenta barnet” får olika innebörd beroende på vilken diskurs man befinner sig i.

Jag ser en risk med att använda ett begrepp som ”det kompetenta barnet” utan att ha klargjort vad det har för innebörd. Enligt Sommer (2005) kan man se begreppet från olika perspektiv: *Kompetenser som potentialer*, barn har inneboende kompetenser som ännu inte är utvecklade. *Kompetenser som utvecklade förmågor*, kompetenser som barn har utvecklat och innefattar kompetenser som motoriska, emotionella, sociala och kognitiva. *Kompetenser som utföranden och prestationer*, som innebär de konkreta yttre handlingar och beteenden som barn utför. (s. 42-49) Jag ser en förskjutning i begreppet *det kompetenta barnet* där det nu kan förstås som *det kompetenta självreglerande barnet*.

Enligt Laclau och Mouffe (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) kan ingen diskurs etablera sig som den enda, utan det förs hela tiden en kamp om vilken diskurs som ska dominera och vilken betydelse de enskilda tecknen i diskursen ska tillskrivas. Här blir kampen om innehållet i begreppet *det kompetenta barnet* synlig i alla typer av dokument. Barnets kompetenser beskrivs på olika sätt i de olika dokumenten. Begreppet får på så sätt olika innehåll beroende på diskurs.

Lenz Taguchi (2000) menar att det finns en uttalad skillnad på pedagogisk dokumentation och dokumentation som individuella utvecklingsplaner och liknande dokumentation. Lenz Taguchi menar att pedagogisk dokumentation är ett förhållningssätt och en meningsskapande läroprocess men genom att se dokumentation i ett historiskt perspektiv så menar jag att man likt det Hultqvist (1995, s.257) beskriver i sin avhandling skedde när barnstugeutredningen skrevs, i ljuset av historien kan se hur pedagogisk dokumentation förs fram som metod i våra styrdokument.

Genom att applicera Laclau och Mouffes begrepp element och moment på pedagogisk dokumentation så blir pedagogisk dokumentation något som ingen ifrågasätter och som tas för givet, ett moment. I förskolediskursen är barns inflytande, lekens betydelse något som tas för givet och ingen ifrågasätter. Likadant menar jag att det är med pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation har förts fram i våra skolplaner, styrdokument och lokala planer som ett sätt att dokumentera i förskolan. Redan 1997 i Skolverkets skrift *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) beskrivs pedagogisk dokumentation som ett sätt att reflektera över verksamheten ” Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete, där såväl lärare som barn, föräldrar och andra kan delta”. (s. 98) Pedagogisk dokumentation förs fram som något som inte kan ifrågasättas. Begreppet är tillfälligt fixerat och har blivit en sanning, understödd av forskare och vetandet.

Studier visar att också förskolan, genom den ökade dokumentationskulturen går mot en ökad individualisering av barnet i förskolan. (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Genom det självklara i förskolans tradition av att observera och dokumentera förskolebarnet blir det inte uppenbart att tekniken att dokumentera nu övergått till en annan sorts styrning av barnet där pedagogen själv också är utsatt för denna styrning. Här finns alltså en risk att skoldiskursen vinner mark i förskolan. Ett närmande mot skolan blir också tydligt i förslaget till ny läroplan för förskolan (Skolverket 2008b). I förtydliganden av målen i läroplanen för förskolan fokuseras språk, matematik, naturvetenskap och teknik och i det finns en strävan att öka förskolans skolförberedande roll, men man menar att detta ska lekas fram på ett pedagogiskt sätt.

## Föräldern som expert

Att pedagogers förhållningssätt till familjen och föräldrarna är viktigt visar en fallstudie av Skolverket (2005b) kallad "Vad gör det för skillnad vad skolan gör?". I den visar man på att det framförallt är pedagogernas förhållningssätt som påverkar elevers resultat i skolan. I de skolor där lärarna tidigt samarbetat med föräldrarna och fått deras förtroende fick man bättre resultat än i de skolor där pedagogerna hade ett uttalat bristtänk och förlade barnens problem hos hemmet.

Lindgren (2007) menar att dokumentationen utvecklats till en pedagogisk teknik som gör att vi skapar nya kategorier för normalt – onormalt." One crucial component in the practice of SB<sup>1</sup> is the separation of the individual and pedagogical context into two separate entities. This separation makes it possible to focus on the qualities of the individual at the expense of the context". (s. 475) Skolan friskriver sig från ansvar och detta kan också ses i mallarnas konstruktion där delaktigheten kan bli ett sätt för skolan att lägga över ansvaret på föräldrarna. Man inbjuder till att samverka men i pedagogernas formuleringar blir det tydligt att om bara föräldrarna läser mer för sina barn och samtalar mer hemma så kommer barnet språk att utvecklas. Implicit så gör förskolan redan vad den ska.

I den pedagogiska dokumentationen skriver pedagogen fram inte bara barnet utan också föräldern i texten. Föräldern positioneras som en tillgång för verksamheten och med synpunkter som är viktiga att ta tillvara. Man förmedlar en bild av sin verksamhet som visar på just det goda förhållningssätt som Skolverket framhåller. Om man ser till vikten av delaktighet för barnets möjligheter att nå målen så är majoriteten av dokumenten inte utformade på ett sådant sätt att barnets röst kan bli hörd. Lindgren (2007) skriver att man på politisk nivå har presenterat samverkan skola/hem som en progressiv ide.

At the policy level, this activity is presented as a progressive idea supporting dialogue, partnership and democracy. Partnership is not only to be understood in terms of social aims such as participation and integration, but also can be seen in terms of attempts to open up space between the state and civil society for the governing of individuals through creating more personal responsibility and self-government in line with neo-liberal and Third Way thinking (s.474)

Genom att göra föräldrarna delaktiga blir de invaggade i en trygghet att de är med och bestämmer och påverkar. Detta verkar vara ett väl planerat och strategiskt sätt att styra.

## Pedagogen som expert

Vi har en lång historia av att vilja styrka våra beskrivningar med vedertagna sanningar. Detta blir synligt i de dokument vi författar i förskolan. Vi är starkt påverkade av den positivistiska traditionen många av oss är uppvuxna med och det är svårt att frigöra sig från språk och föreställningar. En föreställning som finns är den att vetenskapen används och finns för att belägga sanningen, vilket ger att makt förutsätter kunskap (Foucault 2003). Kristian Lutz (2006) belyser i sin studie hur man språkligt beskriver och kategoriserar barn i förskolan för att söka resurser och hur medicinska och biologiska förklaringar till barnens svårigheter och problem används för att uppnå legitimitet i ansökningarna. Viljan att luta sig på förklaringar stödda av experter framträder även i de studerade dokumenten. Man hänvisar till fyraårskontroll på BVC, barn som inte kan koncentrera sig, barn som har svårt att sitta still

---

<sup>1</sup> Lindgren använder begreppet student biography (SB) för den pedagogiska teknik han menar att elevdokumentation är



och barn som inte har förstått att de har en dominant hand. Det verkar finnas en förväntning på vilka färdigheter en sexåring ska ha. Förskolans aktörer definierar därmed elevgruppen och överlämningen vilar på deras framskrivningar och återspeglar därmed deras bedömning av förskolebarnets presumtiva behov.

Vad är det då vi förmedlar till barnen som vi skriver fram? I många dokument blir barnen framskrivna med utgångspunkt från sina tillkortakommanden och i min analys verkar förskolan ha svårt att skriva fram en text som är positiv och framåtsyftande utan att bli korrigerande och disciplinerande. Det blir ett dokument som beskriver vad barnet behöver träna på för att bli det barn som är idealtypen för ett förskolebarn. En process har startat som kan ses som en normaliseringsdiskurs.

Utöver att vara ett normaliserande dokument kan dokumentationen bli ett sorteringsinstrument vilket jag menar är problematiskt då just sökandet efter barn i behov av stöd kan medföra att vi erbjuder och skapar en subjektposition som barnet antar och identifierar sig med. Den bild av barnet som förmedlas genom ett överlämningsdokument kan därmed leda till inkludering eller segregering för barnet beroende på flera faktorer. Genom införandet av skriftliga omdömen från årskurs ett kan elever tidigt positioneras som *en elev som riskerar att inte nå målen* vilket Sivenbring Olsson (2010) också belyst i sin studie.

Genom att ha blivit speglad *som elev som riskerar att inte nå målen* och i efterföljande dokumentation kan komma att erbjudas samma position finns en risk att man legitimerar kategoriseringen och detta i sin tur leder till det Hacking (1995) kallar ”looping effekten” Marianne Lundgren (2006) visar också i sin avhandling hur de kategoriseringar som sker i skolans praktik blir bestående under elevens skoltid och hur bilden av eleven blir oförändrad.

Ett bristfokus blir tydligt i de dokument som jag kallar expert- och ansvarsdiskursen. Hofvendahl (2006) ser i sin studie av utvecklingssamtal att läraren väljer att använda ett bristperspektiv i tre fall av fyra trots att elevens resultat var alla rätt. Genom att formulera sig i uttryck som *inga fel, inga problem, eller inga bekymmer* väljer pedagogen att tala om *si och så många fel istället för si och så många rätt*. Mallarna inbjuder här till att formulera sig på ett sådant sätt då rubriken *Vad behöver du utveckla/bli bättre på?* Detta kan leda tankarna till brister och det barnet inte är bra på. Viktigt att komma ihåg är att pedagogen har ett val men styrs av sina egna värderingar och föreställningar. Ordvalet ger en bild av pedagogens attityd, intresse eller belägenhet. Startpunkten för pedagogiken blir då vad barnet inte kan snarare än vad det kan.

Framskrivningarna av barnens brister och avvikelser är det som blir påtagligt i analysen. När förskolebarnet positioneras och därmed kan välja identifiera sig med de positioner som erbjuds kan detta skapa en känsla av förminskning och mindervärdighet och barnets självkänsla kan komma att påverkas. Vi kan fundera över hur barn kan få en positiv självbild när de normer som upprätthåller den pedagogiska praktiken framställer barnet som avvikande? Vi riskerar också förmedla till våra barn att det är svårigheter snarare än möjligheter som ska fokuseras. Vilken sorts samhällsmedborgare formar vi då? Genom att föra in Stuart Hall och Lacans teori om subjektets sökande efter en helhet menar jag att subjektet inte blir utan möjlighet att påverka och därmed kan välja om han/hon vill anta de subjektpositioner som erbjuds. Med denna syn på identitet eller identifikation, så är det en konstruktion och därmed en process som aldrig blir färdig. Vi kan därför genom positiva framskrivningar ”hålla upp speglar” som visar på färdigheter, kunskaper och förmågor och på så sätt bidra till barnets positiva självbild.

Att vara varsam med hur man språkligt beskriver någon annan kan vara oerhört betydelsefullt för den enskilde elevens möte med sig själv speglad av pedagogen. Hur man blir beskriven i elevplanen kan alltså vara avgörande för hur dessa elever kommer att uppfatta sig själva men också hur andra i omgivningen kan komma att uppfatta dem framöver (Andreasson, 2007, s. 166)

Att kartlägga och utreda för att finna de barn som riskerar att göra och fara illa tror jag är nödvändigt men att dokumentera detta och därmed göra det offentligt i ett dokument som förmedlas till barn, föräldrar och pedagoger menar jag är en teknik som behöver ifrågasättas.

Joakim Lindgren (2010) ser i sin studie hur fallerande övergångar till gymnasieskolan korresponderar med de identiteter som skapats på skolan. Han har i sin avhandling inte undersökt övergången från förskola till skola men man kan fundera över att fallerande övergångar också mellan förskola och förskoleklass korresponderar med de identiteter som skrivits fram i förskolan och att dessa genom dokumentationen blir bestående genom skoltiden.

## Barnet som expert

Man försöker nu finna teorier och tekniker som konkretiserar den barnsyn som skrevs fram i Lpfö 98. Hultqvist (1990) talar om "framtidens barn" i barnstugeutredningen och hur utvecklingspsykologin här blev det redskap som plockades fram för att finna former för att styra. Samma sak ser vi nu med den vetenskapliga sanningen om förskolebarnet. I vår tid där vi nu vill fostra och styra våra barn till fria, självreglerande individer behöver vi teorier som stämmer överens med denna individ och den förändrade pedagogiska praktik detta innebär. Walkerdine (1995) skriver

Härigenom hoppas jag kunna demonstrera hur oskiljaktiga vetenskapliga sanningar är från de villkor under vilka de uppstår, utvecklas och transformeras som praktiskt nödvändiga, och där sanningsregimer som skapas av psykologin är relaterade till förändringar och förskjutningar i pedagogisk praktik (s.133)

Dokumentation är ett effektivt verktyg för utvärdering men används också som normaliserande styrningsinstrument av dagens pedagoger vilket flera avhandlingar visat. Flera forskare (Andreasson 2007; Granath 2008; Asp Onsjö 2006; Bartholdsson 2008) tar upp de normaliserande styrningstekniker som praktiseras i dagens skola och beskriver vilka konsekvenser de kan få för barnets identitetsskapande. De beskriver dessa tekniker som den *milda* eller *vänliga makten* och hur dessa tekniker genom statens styrning har ersatt den auktoritära kulturen. Lindgren (2007) beskriver att lärarens uppdrag förändrats i och med övergången från regelstyrd till målstyrd skola och han talar om hur progressiva idéer riskerar att producera social utslagning och utveckla ännu mer sofistikerade medel för kontroll och disciplin.

Många studier visar att också förskolan, genom den ökade dokumentationskulturen går mot en individualisering av barnet i förskolan. (Lutz, 2009; Vallberg Roth & Månsson, 2006). Genom det självklara i förskolans tradition av att observera och dokumentera förskolebarnet blir det inte uppenbart att tekniken att dokumentera nu övergått till en annan sorts styrning av barnet där pedagogen själv också är utsatt för denna styrning. Här finns alltså en risk att skoldiskursen vinner mark i förskolan. Ett närmande mot skolan blir också tydligt i förslaget

till ny läroplan för förskolan (Skolverket 2008b). I förtydliganden av målen i läroplanen för förskolan fokuseras språk, matematik, naturvetenskap och teknik och i det finns en strävan att öka förskolans skolförberedande roll, men man skriver att detta ska lekas fram på ett pedagogiskt sätt.

Den barnsyn som präglar Reggio Emiliass förhållningssätt menar jag ligger i linje med de styrningsrationaliteter vi utvecklat i en strävan att skapa goda samhällsmedborgare med fri vilja. Charlotte Tullgren (2004) skriver ”Dagens uppfattning om barnet som kompetent och aktivt är en konstruktion som passar vår tid och vårt barn och utgör rationaliteter för en styrning vars mål är att skapa medborgare som samhället behöver (s.119). Vi vill ha självstyrande individer - oavsett ålder. Barnet förväntas tidigt bli en expert på sig själv.

## **Pedagogiska konsekvenser**

Som vi sett genom en historisk läsning av förskolans framväxt återkommer behovet av att genomföra reformer och vi ser nu hur man återigen genom reformer kan bidra till att tekniker utvecklas i strävan efter att skapa en röd tråd och synliggöra elevers lärande och därigenom kan komma att positionera barn som *elev i behov av stöd* genom de diskursiva föreställningar som kommer till uttryck i de dokument som överlämnas från förskola till förskoleklass.

Det här leder också till förändringar också i skolan, vad gäller arbetssätt och innehåll. Detta ställer nya förändrade krav på barnen. Att självständigt arbeta och söka kunskap kan inte alla barn. Budskapet i dagens förskola och skola blir genom den hegemoniska diskursen om självreglerande individer att det är upp till var och en att lyckas och om du misslyckas är det ditt eget fel. Foucault menar att det krävs en autonom individ för att styrningen skall fungera. Hur går det då med många av våra barn som är i behov av tydlighet, struktur det vill säga de barn som inte är autonoma och självreglerande individer?

De högre krav på prestationer, anpassning och flexibilitet som finns i den ordinarie undervisningen bidrar till ett ökat behov av särskilt stöd åt vissa elever. Vem som definieras som avvikande är till stor del beroende av vilka gränser vi drar upp i förhållande till det som är normalt. Det förändras över tid, plats, generation, kultur och samhällsskick. Vad som anses vara normalt växlar från en period till en annan.

Foucault menar att vi genom språket konstituerar världen och ger den mening. Vi speglar inte bara existerande verklighet vi bidrar också till att skapa den. Som pedagoger i förskola och skola har vi krav på oss att dokumentera och genom att reflektera över vilka diskurser och praktiker det är som tar sig uttryck i våra framskrivningar av förskolebarnet i överlämningsdokumenten kan vi bli medvetna och om vi så vill genom språket förändra.

## Om studiens genomförande

Under arbetets gång fick jag ständigt syn på nya saker i empirin. Min förståelse förändrades allt eftersom analysen fortskred och i takt med att jag fördjupade mig i litteraturen. Om jag från början insett vad jag skulle få syn på i empirin hade jag avgränsat arbetet mer och kanske bara analyserat mallarna. Nu blev det inte så och detta har påverkat analysen så tillvida att jag i efterhand ser att jag inspirerats av flera av de diskursanalytiska metoderna. I en diskursanalys är teori och metod sammanflätade och det är som jag tidigare beskrivit ett antal filosofiska premisser som är gemensamma. Min nuvarande förståelse av dessa premisser är den jag i denna studie använt för att analysera och belysa de individuella dokument som överlämnas från förskola till förskoleklass. Diskursanalysfältet är komplext och om jag hade valt andra verktyg för analysen och ställt andra frågor hade andra resultat blivit synliga.

Jag har i uppsatsen använt de diskursanalytiska begrepp och verktyg som jag tror mig behärska och om jag lyckats använda dem på ”rätt” sätt får vara upp till läsaren att avgöra. Jag har inte haft som syfte att skriva en text som ”beskriver hur det är” då mitt sätt att förstå dokumentationen också är en konstruktion. Jag ville visa på hur man med Foucaults tankar om makt och vetande kan förstå överlämningsdokumenten som en del i den dokumentationspraktik som breder ut sig i förskola och skola.

## Slutord

När jag ser tillbaka på vad det är som drivit mig i arbetet med att skriva och forska om ”överlämningsdokument” så ser jag att min ”röda tråd” varit frågor kring *vad* och *varför* vi dokumenterar i förskolan. Från att ha varit en frustrerad förskollärare som inte kunde sätta fingret på vad det var som gjorde att jag reagerade så starkt när vi i förskolan skulle skriva dessa dokument i de mallar vi blev tilldelade, har jag nu blivit en frustrerad forskare med ännu fler frågor än när jag startade. Genom min resa genom vetenskapen, teorierna och litteraturen, har jag nu fått en ny förståelse av makt och styrning. Det jag trodde var en väg bort från styrningen av barnet i förskolan visade sig vara en ny sorts styrning. Kanske mer sympatisk vid en första anblick men definitivt ett nytt sätt att styra som är mer subtilt och därför svårare att se effekterna av.

## Referenslista

- Andishmand, C. & Sivenbring Olsson, J. (2008). *To be or not to be... Diskursiva konstruktioner av elever i skolans individuella utvecklingsplaner*. C-uppsats, specialpedagogiska programmet. Göteborgs Universitet.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 259) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., Potter, J. (2003). *Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings*
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Lund: Studentlitteratur
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg. En fallstudie i en kommun*. (Göteborg studies in educational sciences ; 248) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim - om normalitet och makt i skolan*. Liber
- Bergström, G & Boréus, K. (2005) (red). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: studentlitteratur.
- Bråten, I. (1996). (red). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2003). *I Problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm, HLS Förlag.
- Elfström, Ingela (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner- en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Hämtad 4 april 2010 från [www.lhs.se/iol/publikationer/](http://www.lhs.se/iol/publikationer/)
- Eriksson, C., Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (2005). *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasism och det mångkulturella samhället*. Stockholm: Nya Doxa.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London. Routledge.

- Forum för språkutveckling (2002). *Språkjournalen*. Utbildningskontoret, Södertälje kommun. Lärarhandledning hämtad 15 april, 2010 från [http://www.sodertalje.se/upload/barn\\_utbildning/pedagogiskt%20material/Sprakjournalen.pdf](http://www.sodertalje.se/upload/barn_utbildning/pedagogiskt%20material/Sprakjournalen.pdf)
- Foucault, M. (1986). *Birth of the Clinic. An Archeology of Medical Perception*. London. Rotledge.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Foucault, M. (2002a). *Sexualitetens historia. Viljan att veta*. Daidalos förlag.
- Foucault, M. (2002b). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund. Arkiv förlag.
- Gillberg, C. (1996). *Ett barn i varje klass: Om DAMP, MBD, ADHD*. Stockholm: Cura
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 263) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, B & Hemrén, G & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Vetenskapsrådets rapportserie. Hämtad 100517 från [http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god\\_forskningsned\\_3](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god_forskningsned_3).
- Hacking, I. (1995). *The looping effects of human kinds I*: Sperber D, Premack D, Premack AJ, editors. Causal cognition: an interdisciplinary approach. Oxford: Oxford University Press; 1995. s. 351-83.
- Hall, S (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'?. I Hall, S & Paul du Gay (red), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications.
- Hällefors kommun. Skola 2010 – Framtidens skolorganisation, dnr 26.07/600. Bildningsförvaltningen. Hämtat 100520 från <http://www.hellefors.se/kommunen/sidansbild/skola2010.pdf>
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts och utvecklingssamtal*. Linköpings universitet. Linköping Studies in Arts and Science, No 338. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- HSFR-Etikregler (2008). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 20 maj 2010 från <http://www.codex.uu.se/forskningmanniska.shtml>
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*, Stockholm, Symposium.

- Hultqvist, K. & Petersson, K. (1995). Nutidshistoria: några inledande utgångspunkter. I: (red.) Hultqvist, K. & Petersson, K., *Foucault. Namnet på en modernvetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm, HLS Förlag.
- Kennedy, Birgitta (1999). *Glasfåglar i molnen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kennedy, B (2010). *Svar till "Dags att ifrågasätta Reggiofilosofin"* Hämtad 100530 från <http://lararnasnyheter.se/forskolan/2010/01/13/svar-dags-ifragasatta-reggiofilosofin>
- Kärfve, E. (2000) *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm, HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, A-L, & Sparrman, A. (2003). *Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation*. Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 8, nr. 1-2, ss. 59-70
- Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, J. (2007). *Biography as Education Governance*. Discourse; Studies in cultural politics 28 (4)
- Lindgren, J. (2010). *Spaces, mobilities and youth biographies in the New Sweden: Studies on education governance and social inclusion and exclusion* (Studies on education governance and social inclusion and exclusion. Nr. 94) Hämtat 100520 från <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:304039>
- Lpo 94 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Fritzes
- Lpfö 98 Läroplan för förskolan. Hämtad 100516 från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=572>
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Växjö University press.
- Lutz, K (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - Styrning & administrativa processer* (Malmö Studies in Educational Sciences No. 44) Holmbergs, Malmö 2009
- Myndigheten för skolutveckling (2010). *Samarbete med föräldrar i förskola och skola*. Hämtad 100515 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2070>
- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Linköpings Universitet. Linköping Studies In Arts and Science, Nr. 365 Hämtat 100520 från <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=4&pid=diva2:22302>

- Shotter, J. (1989). (red), *Social accountability and the social construction of "you"*. I J. Shotter and K.J Gergen .Text of identity. London: Sage publications
- Sivenbring Olsson, J. (2010). *Conduct of conduct, makt och konstruktion av självreglerande subjekt genom skolans skriftliga omdömen*. Magisteruppsats i pedagogik. Göteborgs universitet.
- Skolverket (2003a). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Skolverkets rapport 201, juni 2001 Dnr 2003:171
- Skolverket (2003b). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004a). *TIMMS 2003. Svenska elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i skolår 8 i ett nationellt och internationellt perspektiv. Rapport nr. 255*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2005a). *Allmänna råd och kommentarer – kvalitet i förskolan*. Stockholm. Ljungbergs tryckeri.
- Skolverket (2005b). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?* Hämtad 100515 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1551>
- Skolverket (2006). *PM Individuella utvecklingsplaner i förskolan*. Hämtad 100406 från <http://www.skolverket.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20f%C3%B6rskola.14%20juni..pdf>
- Skolverket (2008a). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Skolverkets rapport 318, Dnr 2008:318
- Skolverket (2008b). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Dnr:2008:03000
- Skolverket (2008c). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes
- Socialstyrelsen (2010) *Barn som utmanar Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Hämtat 100520 från <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/17951/2010-3-6.pdf>
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi - Utveckling i en förändrad värld*. Runa Förlag.
- SFS (2009:400) Offentlighets- och sekretesslag. Hämtat 100601 från <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/20090400.htm>
- SOU 1948:27 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm, Allmänna Förlaget.
- SOU 1972:26. Förskolan Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning. Stockholm, Allmänna Förlaget.



- SOU 1974:53. Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden - Förslag till läroplan för förskolan Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Regeringskansliet (2004). *Alla skolor ska vara bra skolor- Regeringens kvalitetsprogram för skolan*.
- Regeringskansliet (2001/02:188). *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*.
- Stier, J (2003). *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. (Malmö Studies in educational sciences, nr. 10). Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan*. Prop.1997/98:93
- Utbildningsdepartementet (2001). *Elevens framgång – skolans ansvar*. Ds 2001:19. Stockholm: Fritzes kundtjänst.
- Vallberg Roth, A-C. (2002). *Samhällssyn – Kunskapssyn – Barnsyn*. (Komplement till De yngre barnens läroplanshistoria). Hämtat 100514, från <http://www.studentlitteratur.se/files/sites/deyngrebarnens/01.pdf>
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson A. (2006). *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan*. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31–60
- Walkerdine, V. (1995). *Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning*. K. Hultqvist, & K. Peterson (red). *Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Sockholm: HLS förlag.
- Wetherell, M. (2001). Debates in discourse research. I: Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. *Discourse theory and practice. A reader*. London: The open university press.
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, A och Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber

# Bilaga 1

<b>Namn:</b>	<b>Personnr:</b>
<b>Förskola:</b>	
<b>Ansvarig lärare: Telnr:</b>	<b>Datum:</b>

**Social/emotionell förmåga**

**Kognitiv förmåga**

**Språklig förmåga**

**Motorisk förmåga**

**Övrig information**

**Underskrift**

**Vårdnadshavare**

**Ansvarig lärare**

## Bilaga 2

### INDIVIDUELL UTVECKLINGSPLAN

Namn:	Datum:	
Skola:	Klass:	Personnr:
Nuläge-kunskapsmässigt, personligt, demokratiskt och social		
Nya utvecklingsmål - kunskapsmassiga, personliga. Demokratiska		
Insatser och åtaganden - elev, skola, vårdnadshavare		
Utvärdering av utvecklingsmålen		

---

Elev

Vårdnadshavare

Ansvarig lärare

## Bilaga 3

(Detta är endast ett exempel på hur pedagogisk dokumentation kan se ut och inte ett av de insamlade dokumenten)

### Till berörd vårdnadshavare

Följande information om Kalle (fingerat namn) kommer att lämnas till mottagande förskollärare och fritidspedagog i samband med övergång från förskola till förskoleklass och fritids.

Kalle som är född den xxx , började på förskolan när han var x år gammal. Förskolans arbete med barngruppens språkutveckling har bland annat skett på följande sätt:

För att barnen ska utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar språk och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation har vi dagligen återkommande aktiviteter i mindre grupper. Vid dessa tillfällen är det viktigt att alla barn kommer till tals och genom att tillsammans med barnen sätta ord på upplevelser, tankar och känslor ökar barnens förståelse, insikt och deras förmåga att uttrycka sig.

Våra måltider är tillfällen då barnen får möjlighet att i mindre grupper samtala, reflektera och därmed utveckla tankeförmåga och ordförråd. I våra projektarbeten får barnen också möjlighet att på ett naturligt sätt uttrycka sig i skrift.

Utifrån barnens utvecklingsnivå väljer vi böcker och har högläsning i mindre grupper varje dag. Här finns tillfälle för barnen att tillsammans reflektera över bokens innehåll och genom detta öka sin språkliga förmåga.

Alla måltider inleds med rim, ramsor och sånger och detta återkommer flera gånger varje dag. Genom att också följa barnen under dagen i deras lek, utforskande av världen och samspel med andra barn så kan vi tillsammans med barnen sätta ord på upplevelser, tankar och känslor.

Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan. Den text jag skrivit här visar hur stort utrymme som ges för framskrivningen av barnet. Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan. Den text jag skrivit här visar hur stort utrymme som ges för framskrivningen av barnet. Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan.

/

Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan. Den text jag skrivit här visar hur stort utrymme som ges för framskrivningen av barnet. Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan.

Vi har som ett av verktygen för att nå våra mål projektgrupper som träffas varje dag och dessa grupper är uppdelade utifrån ålder. Projekten utgår ifrån barnens idéer och här har Kalle fått ingå i ett sammanhang där han samspekar, samarbetar, hjälper och byter idéer med de andra

barnen. Kalle har fått känna att han har varit en tillgång för gruppen och har också fått visa och utveckla olika sidor av sig själv. Tillsammans har barnen drivit projekten framåt och de har fått möjlighet att växa som individer och känna att de varit en tillgång för gruppen.

Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan. Den text jag skrivit här visar hur stort utrymme som ges för framskrivningen av barnet. Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan. Den text jag skrivit här visar hur stort utrymme som ges för framskrivningen av barnet. Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan. Den text jag skrivit här visar hur stort utrymme som ges för framskrivningen av barnet. Här finns text som handlar om barnet som jag av etiska och sekretess skäl inte kan ta med i bilagan.

Underskrift personal

Underskrift förälder